

revista de **e**DUCCIÓN

Nº 387 ENERO-MARZO 2020



De clandestinos a extranjeros. Burocracia, dominación y aprendizaje situado en la comunidad marroquí de Sant Mateu (Castellón, España)

From Alien to Foreigner: Bureaucracy, Domination and Situated Learning in the Moroccan Community in Sant Mateu (Castellón, Spain)

Tomàs Segarra Arnau
Joan Andrés Traver Martí
María Lozano Estivalis



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN
Y FORMACIÓN PROFESIONAL



De clandestinos a extranjeros. Burocracia, dominación y aprendizaje situado en la comunidad marroquí de Sant Mateu (Castellón, España)

From Alien to Foreigner: Bureaucracy, Domination and Situated Learning in the Moroccan Community in Sant Mateu (Castellón, Spain)

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2020-387-442

Tomàs Segarra Arnau
Joan Andrés Traver Martí
María Lozano Estivalis

Universitat Jaume I

Resumen

Este artículo presenta parte de los resultados de una investigación más amplia llevada a cabo en el seno de una comunidad inmigrante marroquí en territorio español. El objetivo de la investigación es conocer aquellos procesos de aprendizaje que generan oportunidades para la integración de este colectivo en la sociedad de acogida, así como las relaciones de dominación que se manifiestan en el proceso desde el Estado hacia la comunidad. Las bases teóricas de las que parte la investigación son el concepto de dominación, a partir esencialmente de la obra de Pierre Bourdieu, y el de aprendizaje situado propuesto por Jane Lave y Étienne Wenger. La investigación se llevó a cabo desde un enfoque cualitativo basado en la pluralidad metodológica en la que se encontraban tanto los estudios de caso, como la etnografía y también la investigación biográfico-narrativa. Las herramientas para la producción de la información son entrevistas en profundidad de carácter biográfico-narrativo, grupos de discusión y diario de campo. El análisis de los datos partió de un proceso de codificación axial. Los resultados de la investigación se concretan en el relato del periplo que han seguido los miembros de esta comunidad desde su llegada a territorio español,

destacando el tiempo que tuvieron que pasar en la clandestinidad, así como el proceso seguido para regularizar su situación en España. En estos procesos, se manifiesta como determinante la colaboración de la toda la comunidad. Por último, en la discusión y conclusiones, proponemos que nos encontramos ante un proceso de aprendizaje situado en el que los marroquíes empiezan siendo participantes periféricos legítimos, caracterizado por una relación de dominación dese el Estado que acaba generando transformaciones en la identidad de los marroquíes hacia la subalternidad y la extranjería.

Palabras clave: inmigración, minorías, integración, aprendizaje situado, comunidades de práctica, dominación, identidad, subalternidad, extranjería.

Abstract

This paper presents a portion of the results of a broader investigation carried out within a Moroccan immigrant community in Spanish territory. The aim of the research is to discover which learning processes generate integration opportunities for this collective in the host society, as well as the relations of domination that appear in the process. The theoretical bases are the concepts of domination, based essentially on the work of Pierre Bourdieu, and situated learning, as proposed by Lave and Wenger. The research was conducted through a qualitative approach based on the methodological plurality using case studies, ethnography and biographical-narrative research. In-depth biographical-narrative interviews, discussion groups and field diaries were used to collect data. The results of the research are expressed in the story of the journey that the members of this community have followed since their arrival in Spanish territory, emphasising the time they had to spend in hiding, as well as the process followed to regularise their situation in Spain and continue to live in this country; in these processes, the collaboration of the whole community is decisive. Finally, in the discussion and conclusions, we propose a situated learning process in which Moroccan citizens begin as legitimate peripheral participants. It is a process characterised by a domination relationship by the state that ends up generating transformations in the identity of Moroccan nationals, resulting in a situation of subalternity and foreignness.

Keywords: immigration, minorities, integration, situated learning, communities of practice, domination, identity, subalternity, foreignness.

Introducción

Este artículo forma parte de una investigación llevada a cabo en el seno de la comunidad marroquí residente en Sant Mateu (Castellón, España), población de unos 2.000 habitantes que se encuentra en el interior rural valencianohablante de la provincia, aunque toda la población es bilingüe. El estudio tenía dos objetivos: conocer qué procesos de aprendizaje generaban oportunidades para la integración del colectivo marroquí en la sociedad de acogida, e identificar las relaciones de dominación que este proceso de integración ponía de manifiesto desde el Estado hacia la comunidad. Estos objetivos formaban parte de un problema de investigación más amplio: un estudio de caso sobre la relación entre los procesos de aprendizaje, la integración, y las transformaciones identitarias de una comunidad inmigrante.

Para llevar a cabo el análisis fueron fundamentales, desde un punto de vista teórico, los conceptos de dominación y de aprendizaje situado.

La dominación es una ventaja específica que otorga la posesión de un determinado capital, ya sea económico, simbólico o cultural (Bourdieu y Wacquant, 2005). Se trata de uno de los *habitus* que adquieren los agentes que intervienen en un campo en su objetivo de detentar una determinada condición. La dominación se constituye como una de las variables que influyen en la definición de las posiciones objetivas que sirven para analizar un campo de acción social. Frente a los planteamientos de Althusser (2016) de las estructuras sociales y aparatos del Estado como estructuras de dominación, Bourdieu y Wacquant (2005) conceden a los dominados la opción de la resistencia. Dominación y resistencia deben entenderse entonces como fenómenos que operan simultáneamente en un campo, entendido como un espacio social organizado que proporciona estructura, y cuyos elementos principales son las instituciones, los agentes y las prácticas.

Por encima de los campos para la acción social, Bourdieu (2014) situó al Estado: un metacampo cuya principal característica es la de monopolizar la violencia simbólica y que se encarga de organizar la concentración y redistribución de los diferentes capitales económico, cultural y simbólico (Bourdieu, 2002).

La violencia simbólica es aquella que otorga a los grupos dominantes cierto capital crediticio que escapa a los modos en que se ha explicado la explotación tradicionalmente. Entre las formas que ésta adopta, Fernández

(2005) destaca aquellas que consisten en la redistribución legitimadora pública (plasmada en las políticas sociales) o bien la redistribución privada (circunscrita al financiamiento de fundaciones, donaciones a hospitales o a instituciones de carácter educativo o cultural).

Hall (1998) destacó la función uniformizadora del Estado que trata de unir bajo el paraguas de una estructura compleja diversos discursos políticos y costumbres sociales: vida familiar, sociedad civil, relaciones de género, relaciones económicas, etc. Partiendo del establecimiento de normas y mecanismos de dominación, el Estado articula los diversos discursos y costumbres. Patzi (1999) considera que la puesta en marcha de mecanismos de integración es una condición *sine qua non* para la existencia del Estado. Se trata de mecanismos que se renuevan cada cierto tiempo a partir de un ejercicio permanente de coerción física o, de modo más habitual y disimulada, de violencia simbólica: forma de violencia que se ejerce sobre un agente social con la anuencia de éste y que se empieza a desconocer como violencia por lo que los agentes sociales empiezan a considerarla como autoevidente (Patzi, 1999, p. 538).

Estos mecanismos de integración buscan la reproducción o perpetuación de las clases dominantes mediante la selección de aquellas prácticas con posibilidades de universalización que, al mismo tiempo, impidan la igualdad. Así la integración supone asimilación, dado que ésta incluye los mecanismos de exclusión necesarios para perpetuar a la clase dominante.

De acuerdo con Bourdieu, el campo burocrático es el espacio establecido por el Estado para dirimir este tipo de disputas, que se concretan en la ostentación del poder estatal y en la manipulación y definición de los bienes públicos (Wacquant, 2005). Su teoría del campo social transmite una noción de la dominación basada en las relaciones de fuerza. Los campos son así los espacios de conflicto entre diversos grupos de agentes enfrentados en relación a su funcionamiento o a sus objetivos (Peña-Cortés, 2016). En esta lucha, son los agentes más preparados, aquellos que dan mayor legitimidad y ofrecen mejores proyectos, los que dominan el campo gracias al monopolio del capital que está en juego (Vizcarra, 2002).

El capital es en última instancia, el fundamento para otorgar el poder o la autoridad a un agente en un campo determinado (Bourdieu, 1990). Aquellos que poseen el capital se esforzarán por conservarlo, mientras que los recién llegados, o los desposeídos, tratarán de subvertirlo

mediante una serie de estrategias. Los dominados se ven así impelidos hacia el centro de una tensión entre la cooptación a formar parte de las estructuras dominantes, o adentrarse en los caminos de la resistencia (Ming-Cheng, 2015).

Dominación y resistencia son conceptos que ayudan a entender el mundo en que vivimos a partir de la caída del Muro de Berlín y de la adopción de la economía de libre mercado por China. De acuerdo con Clay y George (2016) este mundo ha dejado en manos de cada vez menos personas el conjunto de los capitales condenando a la mayoría de la población a la subalternidad. Sin embargo, la lógica de la dominación parte del concepto erróneo de que puede controlarlo todo (Arteaga, 2007). En este sentido, no se puede obviar que al procedimiento burocrático del Estado se le suele oponer cierto grado de resistencia reivindicadora de lo diverso, de la autonomía y de la individualidad. De este modo, Ming-Cheng (2015) destaca que, en cuanto al capital cultural, existen un conjunto de valores no reconocidos a través de los que los dominados pueden adoptar actitudes de resistencia. Son recursos con escaso valor simbólico, pero valiosos para los dominados ya que pueden incluso hacer retroceder ciertas formas de dominación.

Este tipo de resistencia suele manifestarse a través de formas indirectas de expresión (Scott, 2000), moviéndose entre lo permitido y lo prohibido en el lenguaje de lo político (Delgado-Huertas, 2016) y en situaciones cotidianas como las relaciones de producción en el trabajo (Negri, 2001). Esta resistencia implica un proceso creativo que trata de transformar la realidad a través de una participación activa (Lazzarato, 2006).

Para Giroux (1985) el hecho de que las teorías de la reproducción se hayan centrado en las cuestiones relativas al poder y a su afianzamiento por parte de los agentes dominantes, ha impedido observar ese grado de resistencia mediante el que los dominados crean e inventan en el seno de la cultura de estos grupos. La producción cultural, entendida como el conjunto de prácticas materiales y simbólicas elaboradas por un grupo, tiene así la capacidad de generar mecanismos de resistencia entre aquellos agentes que no detentan los capitales del campo de la acción social (Ávila, 2002; Willis, 1988, 1999).

En resumen, la resistencia pone de manifiesto la importancia de la organización informal en los grupos sociales, así como de la relación entre iguales, en tanto que espacios donde se compensan los mecanismos de dominación. Los grupos subordinados establecen así microresistencias,

pero también estrategias de construcción, dado que necesitan dotar de sentido a la vida de su propio grupo.

Por otro lado, la cognición situada parte de que toda situación educativa es consecuencia de la relación entre las condiciones objetivas del medio social y las características de aquel que aprende (Díaz Barriga, 2003) y, por tanto, el aprendizaje es un aspecto integral e inseparable de la vida social (Lave y Wenger, 1991). En este sentido, el aprendizaje no es fijo ni inmutable, sino que dinámico y abierto:

El carácter situado de la cognición es el reconocimiento de la naturaleza necesariamente indeterminada de la actividad humana y de su poder creador: un mismo conocimiento o saber no establece patrones de acción fijos y predeterminados; los modos como se plantean los problemas dependen del significado atribuido por las personas a sus experiencias y modelan la forma en que sus saberes se construyen, se modifican y se ponen en juego, siempre en función de una situación concreta (Sagástegui, 2004, p. 33).

Lave (1991) otorgó gran relevancia a la vida cotidiana en tanto que espacio fundamental para el aprendizaje. La cognición se manifiesta así no sólo a través de la mente, sino también del cuerpo, la actividad y los sistemas culturales. En el aprendizaje situado prima la dimensión social (Niemeyer, 2006) y la adquisición de saberes se basa en la importancia de lo comunitario en el hecho educativo, que se convierte así en una herramienta para el análisis de procesos de desarrollo. Como apunta Díaz Barriga (2003, p. 4), “[...] en esta perspectiva la unidad básica de análisis no es el individuo en singular ni los procesos cognitivos o el aprendizaje “en frío”, sino la acción recíproca, es decir, la actividad de las personas que actúan en contextos determinados”.

A partir de esta idea del aprendizaje se desarrolla el concepto de participación periférica legítima (Lave y Wenger, 1991) que se refiere al espacio que se ocupa en una determinada práctica social, y por tanto al compromiso del individuo en base a las relaciones de poder que se establecen. A medida que un participante abandona la periferia para situarse en la centralidad de la práctica se adquieren habilidades y conocimientos, y también se producen transformaciones. El concepto de comunidad de práctica (Wenger, 2011) parte de estos mismos supuestos. Pueden definirse como un sistema autoorganizado en el que “un grupo de personas ligadas por una práctica común, recurrente y estable en el tiempo” (Vásquez, 2011, p. 53), aprenden, comparten y hacen circular el

conocimiento. Para Wenger (2001) el aprendizaje es el resultado de la producción de significados a partir de nuestro compromiso, de nuestra participación, y de la manera como experimentamos el mundo. Como señala Niemeyer (2006, p.109), el aprendizaje situado “se fundamenta en los tres elementos de una comunidad de práctica: pertenencia, participación y praxis”. Es desde estos planteamientos que analizamos, en una comunidad de práctica de personas inmigrantes, cómo se desarrollan los procesos de aprendizaje para generar nuevas oportunidades de participación e integración de este colectivo en la sociedad de acogida.

Finalmente, en relación al concepto de aprendizaje situado cabe indicar que, en último término, la propuesta de Lave y Wenger (1991) implica que éste es esencialmente producción y reproducción del orden social, y que el producto que se obtiene de este aprendizaje, está íntimamente relacionado con la identidad de las personas que participan en una determinada comunidad de práctica (Wenger, 2001). En este sentido resulta interesante la crítica formulada por Niemeyer (2006, p. 118), al afirmar que este modelo educativo no resuelve la problemática de cómo se instauran y perpetúan las relaciones de poder dentro de los propios grupos:

El derecho a la plena participación está limitado por las constelaciones jerárquicas y de poder inscritas en las comunidades y en los contextos socioculturales en los que se sitúan los grupos [...]. Hasta ahora no se ha cuestionado cómo se constituyen los puestos de poder en los contextos informales de aprendizaje, qué mecanismos tienen para su reproducción o cómo influyen en el desarrollo y el éxito de los procesos educativos.

Metodología

La investigación partió de un enfoque cualitativo basado en la pluralidad metodológica que suponía un encuentro entre la etnografía (Angrosino, 2012; Atkinson y Delamont, 2012; Hammersley y Atkinson, 1994; Rockwell, 2008), la investigación biográfico - narrativa (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001; Moriña 2017) y los estudios de caso (Gutiérrez, Pozo y Fernández, 2002; Simons, 2011; Stake, 1998, 2012; Yin, 2009).

El hecho de adoptar este posicionamiento plural, respondía a que cada una de ellas sumaba su propia manera de construir investigación cualitativa, y al mismo tiempo solucionaba de forma adecuada las

necesidades que la propia investigación generaba. La investigación requería una comprensión profunda de las personas investigadas. Era necesario empatizar con ellas y esto es, básicamente, lo que acaba por experimentar quien se acerca al campo de investigación desde un punto de vista etnográfico (Olmo y Osuna, 2014).

Por otro lado se busca comprender a la comunidad que se está investigando y, por tanto, la investigación se identifica con el carácter intrínseco de los estudios de caso tal y como los caracteriza Stake (1998).

Finalmente, entre las herramientas principales para la producción de la información hay que destacar dos entrevistas en profundidad de corte biográfico que se relacionan con la intención de conocer los fenómenos a partir de la visión de las personas (González y Padilla-Carmona, 2014).

Estas entrevistas en profundidad de corte biográfico-narrativo fueron realizadas a dos miembros de la comunidad: El informante 1 fue entrevistado en dos sesiones (códigos EO1 y EO2) y el informante 2 en siete sesiones (EM1, EM2, EM3, EM4, EM5, EM6 y EM7). Las entrevistas se estructuraron mediante seis grandes bloques: cuestiones generales, vida en Marruecos, tránsito Marruecos-España, vida en España con énfasis en el período de residencia en Sant Mateu, comunidad marroquí en Sant Mateu y planes de futuro.

Además se llevaron a cabo dos grupos de discusión, uno al principio de la investigación y otro al finalizar la misma, con un total de 15 participantes (códigos GD1 y GD2). El contenido versó sobre el hecho migratorio, el concepto de extranjería, el devenir de la comunidad en Sant Mateu, planes de futuro y multiculturalidad. Adicionalmente, también se llevó a cabo investigación documental y recogida de notas de campo (código DC).

La selección de los participantes se negoció con la comunidad en base a dos criterios: antigüedad en Sant Mateu y centralidad en el seno de las instituciones de la comunidad (asociación y mezquita). Para los grupos de discusión se tuvo en cuenta la diversidad de los miembros en base a criterios de edad, procedencia (campo-ciudad) y estudios. Todos los participantes fueron hombres dado que son ellos los primeros que emigran, mientras que las mujeres lo hacen mediante el reagrupamiento familiar. Esta muestra fue la idónea para abordar la investigación por tratarse de personas con cierto grado de autoridad en el seno de la comunidad, especialmente en el caso del informante 2, que era en aquel momento presidente de la asociación y ejercía como imam accidental.

Aunque esta investigación se encuadró dentro de un proyecto más amplio, este artículo pretende responder a dos preguntas de investigación a partir de los objetivos: qué procesos de aprendizaje generaban oportunidades para la integración de la sociedad marroquí en la sociedad de acogida, y qué relaciones de dominación plantea el proceso de integración desde el Estado hacia la comunidad marroquí.

El análisis de la información se llevó a cabo durante las últimas etapas del trabajo de campo y una vez finalizado el mismo, en tres fases consecutivas en las que el trabajo se centró en codificar y categorizar los datos obtenidos mediante las diversas fuentes de información.

Por codificación entendemos, siguiendo a Rubin y Rubin (1995) la agrupación de la información en bruto de las diversas categorías, ya sean estas previas a la entrada en el campo o bien aquellas que hayan emergido durante el trabajo de campo, o ambas.

En las dos primeras fases empleamos el sistema de codificación abierta propuesto por Strauss y Corbin entendido como el “proceso analítico por medio del cual se identifican los conceptos y se descubren en los datos sus propiedades y dimensiones” (Strauss y Corbin, 2002, p. 110). Estos autores consideran que los datos deben “abrirse” para así dejar expuestos los significados, ideas y pensamientos que contienen, compararlos y extraer las categorías explicativas. El proceso de codificación abierta se vio secundado por la realización de mapas conceptuales mediante el uso de la herramienta informática CmapTools. Para Simons (2011) los mapas conceptuales se realizan a la finalización de cada entrevista o de cualquier otra entrada al campo. Su planteamiento se centra en que la comparación de todos los mapas que produce una investigación, puede generar un gran mapa en que aparezcan representadas las diversas categorías. En nuestra investigación este mapa de carácter holístico partió de la realización de diversos mapas iniciales durante la primera fase del análisis de la información, y se generó ya durante la segunda de las fases de codificación abierta. Esta segunda fase tuvo un carácter más particularista que la anterior. El mapa conceptual que se articuló a partir de la codificación abierta tenía tres niveles cronológicos: histórico, procesual y prospectivo.

La tercera fase del análisis de los datos supuso el paso de la codificación abierta a la codificación axial. De este modo, siguiendo a Strauss y Corbin (2002), los datos que se habían disgregado en las dos fases anteriores, eran nuevamente reagrupados en base a las preguntas que constituían la investigación.

Durante esta tercera y última fase del análisis de los datos, se tuvieron en cuenta los criterios de pertinencia y de relevancia. El criterio de pertinencia hace referencia a que únicamente debe tomarse en consideración aquella información, y por extensión aquellas categorías, que tienen relación con el propósito de la investigación. El criterio de relevancia, por otra parte, apunta a que sólo la información que es recurrente o asertiva puede ser utilizada en la construcción de los resultados (Cisterna, 2005). Así pues, las categorías quedaron finalmente organizadas a partir de los ejes que conectaban con las preguntas de la investigación.

Los ejes categóricos se confeccionaron a partir de la herramienta de organización *Manual Thinking* (Huber y Veldman, 2015), mediante la cual se pueden diseñar mapas conceptuales tangibles. Las categorías que aparecieron una vez finalizado el análisis de los datos y en referencia al eje temático que nos ocupa, fueron las siguientes: participar, mezquita, reproducción cultural, cohesión, igualdad, respeto, buena imagen, espacio público, convivencia, Cruz Roja, caridad, instrumentalización, dominación, clase subalterna, vulnerabilidad, burocracia, violencia simbólica y Estado. Estas categorías emergieron de forma inductiva proponiendo patrones generales a partir de la acumulación de detalles de carácter descriptivo. Una lógica propia de los estudios centrados en la dialéctica y en la necesidad de comprensión acerca de los comportamientos del ser humano. Debido a la aplicación de los criterios de pertinencia y relevancia otras categorías que emergieron durante la investigación fueron finalmente desechadas.

Por último se llevó a cabo una triangulación interestamental (Cisterna, 2005), a través del establecimiento de comparaciones estamentales entre los sujetos que fueron entrevistados en profundidad y los que participaron en los grupos de discusión. La triangulación entre estamentos dota a los resultados de más intersubjetividad. En nuestro caso se planteó a partir de las preguntas de investigación. Por otro lado, también se realizó una triangulación entre los resultados y el marco teórico, que se concreta en la discusión.

En cuanto a los criterios de calidad hemos seguido el modelo de credibilidad, transferencia, dependencia y confirmabilidad (Guba, 1989; Dorio, Sabariego y Massot, 2009). Estos principios se aseguraron a través de la inmersión persistente y prolongada en el campo de estudio, el retorno periódico de la información a la comunidad, la triangulación (credibilidad y confirmabilidad), la susceptibilidad del estudio para

proporcionar conocimiento teórico en otros campos de similares características (transferencia), y la descripción del proceso seguido en la producción de la información con especial incidencia en las dificultades y los condicionantes (dependencia).

TABLA I. Cronograma de la investigación

	06/14	01/15	06/15	01/16	06/16	01/17	06/17
Revisión bibliográfica							
Producción información							
Análisis información							

Resultados

Mientras llevábamos a cabo el trabajo de campo de esta investigación, sucedió un hecho inesperado. Un miembro de la comunidad tuvo que marcharse precipitadamente de la población, y salir de España, debido a un problema económico grave. La administración le estaba reclamando una cantidad que rondaba los 6.000 euros debido a que años atrás había firmado un contrato de trabajo ilegal con una empresa ficticia. Tenía cita en el INEM para tratar el tema, pero un voluntario de Cruz Roja le informó de que no tenía nada que hacer, y le recomendó marcharse del país. La comunidad marroquí se lamentaba de su situación:

Pero aquí está la vida laboral. Ha estado cotizando. ¿Cómo va a saber si existe o no existe? [...]. Pues cuando la han detenido a esta empresa falsificada, entonces hay problemas con él. Viene aquí a la mezquita, le han encontrado, se ha quedado sin tarjeta [de residencia], y le han dicho “si tienes suerte no te vas a ir a la cárcel”. Y el chaval tiene siete hijos en Marruecos [...]. Pues ese chaval ha tenido muchos problemas. Ahora el INEM le ha pedido de devolverle 7.000 euros. Todo eso por culpa del contrato falsificado. Pero qué culpa tiene [él]. Tampoco lo sabía. [EO2]

La mayor parte de los hombres adultos que pertenecen a la comunidad marroquí de Sant Mateu llegaron y vivieron en España de forma clandestina. En casi todos los casos su situación se regularizó al cabo de cierto tiempo. El informante 1 pasó algo más de dos años sin

papeles. En 2004 consiguió su primer precontrato de trabajo, gracias al cual pudo regularizar su situación. Así pues, en 2005, empezó a trabajar como albañil.

En el caso del informante 2, pasó algún tiempo en Marbella. Allí no tenía trabajo, ni papeles, no sabía hablar castellano y no conocía a nadie excepto a dos hermanos de leche. Pasado un tiempo se marchó a casa de unos conocidos de su padre, que vivían en Sant Mateu. Llegó al pueblo en marzo de 2007 y encontró su primer trabajo nueve meses después. Poco a poco consiguió regularizar su situación y tener una estabilidad laboral. Para él obtener la tarjeta de residente fue como obtener la libertad. Como mínimo, un marroquí debe pasar tres años en una situación a la que en muchas ocasiones se refieren como una cárcel. Durante ese tiempo no pueden moverse con total libertad y carecen de ciertos derechos.

Respecto al objetivo de conocer las relaciones de dominación que plantea el proceso de integración, llegasen como clandestinos o, en menor número de casos, con un contrato de trabajo, todos los marroquíes que en su momento llegaron a Sant Mateu, tuvieron que someterse a un proceso burocrático para regularizar su situación y poder residir así legalmente en España. Muchos de ellos consiguieron los papeles en la regularización laboral de 2005. Esta regularización masiva fue vista desde Marruecos como un gran favor hacia su pueblo. Unos pocos, sin embargo, continúan siendo clandestinos a día de hoy.

El procedimiento que siguen la mayoría de los marroquíes pasa por residir tres años ininterrumpidos de forma ilegal en España. Tras este tiempo, pueden solicitar un informe de arraigo social por motivos laborales con el que pueden acceder a una autorización de residencia temporal (un año) por circunstancias excepcionales. Todo esto no sirve de nada si no se dispone de un contrato de trabajo por un período no inferior a un año. Además, es necesario carecer de antecedentes penales.

En los años de clandestinidad, el marroquí debe estar continuamente recopilando pruebas que le puedan servir posteriormente para acreditar la presencia en España: documentación relativa al empadronamiento, ingresos hospitalarios o consultas médicas en la sanidad pública...

El día que está pasando tienes que aprovecharlo para una prueba. Solamente si vas a la ferretería y compras una cosa, con los datos, el tique... Claro, todo vale. [...] El certificado del médico, que la persona está bien, no tiene ninguna enfermedad. Y luego... ¿qué más? Pasaporte todo. Todas las hojas y la libreta [del banco], y ¿qué más? [...] Normalmente un montón de papeles para que

te den una tarjeta pequeña. Pero vale mucho, vale mucho. Vale la libertad [EM3].

Hay que hacer más pruebas. Por ejemplo comprar un móvil con el justificante a tu nombre, abrir una cuenta bancaria con tu cuenta. Esto que hace la Cruz Roja del idioma, como que has ido a aprender el idioma [...] Tengo el certificado. Ahora lo piden. Pero todo eso es muy fácil. Ahora lo difícil es conseguir el precontrato [EO2].

Para todos ellos el papeleo relacionado con los permisos de residencia es el primer problema a resolver.

Cuando yo llego aquí, hay gente que ha pasado lo mismo. Es el único tema del que estamos todos hablando cuando llegamos aquí. El único tema. De los papeles. Cualquier persona, a lo mejor si llegó ayer, y si se pone en contacto con nosotros, el problema es el tema: “oye, ¿cómo conseguiste el papel? ¿Cómo tengo que hacer?” Todo. Bueno, yo vivo con amigos marroquíes. Ellos han pasado la misma situación. Entonces, cuando pasas la misma situación ya tienes muchas ideas. No hace falta irte al gestor, ni al abogado, ni nada. Lo primero, llegué por la noche, me fui por la mañana al ayuntamiento a empadronar porque es muy importante [EO2].

Respecto al objetivo de conocer los procesos de aprendizaje que generan oportunidades para la integración, el camino que otros han recorrido antes y la solidaridad entre las personas que forman parte de la comunidad marroquí son fundamentales. Los que ya han llevado a cabo trámites y saben lo que supone no ejercen sólo como asesores de los recién llegados, sino que se convierten en participantes activos del proceso de regulación de los nuevos miembros de la comunidad: les acogen en sus casas, les acompañan y hablan por ellos ante la administración, les aportan comprobantes para demostrar su permanencia en España durante el tiempo necesario, etc. Últimamente este proceso para conseguir comprobantes de permanencia en territorio español se ha endurecido. Sin embargo, la comunidad acepta estos procedimientos como algo necesario.

Entonces, para la gente que entra, lo primero que pregunta es “¿cómo hago para regular los papeles?” Y la gente te dicen. El otro ayuda al otro, el otro ayuda al otro. “Puedes hacer esto, puedes hacer esto...” Antes las cosas eran muy fácil. Pero ahora son un poco complicadas. Ahora el banco no te dan la cuenta, no te abren la cuenta sin residencia. Con el pasaporte no. ¿Sabes lo que está pasando? Ahora es normal. El terrorismo... entonces es normal. Por eso tienen que filtrar la gente. Hombre, no se puede abrir una cuenta con

datos de otro país. Tiene que regular con residencia, con un NIE, para que si ha pasado algo, te cogen [EM3].

Si sabe que se va a asentar aquí, pregunta a la gente [...] Hay veces que la gente también ayuda al otro. Por ejemplo yo estoy regulado, quiero mandar dinero a mi familia por ejemplo, y puedo mandar [en su nombre]. Pero ahora no. Para mandar un dinero tiene que ser con la residencia. Con el pasaporte no. Está todo controlado. Y antes también con el pasaporte y con la tarjeta del Vodafone, también. Yo lo compré con el pasaporte. Ahora no. Con residencia. Con pasaporte nada. Es más normal, porque la vida está cambiada. Más problemas [EM3].

Los antiguos miembros apadrinan a los nuevos para integrarlos en la comunidad. Gracias a ellos, los recién llegados consiguen acelerar los trámites de su regulación. El marroquí que se encuentra solo tiene que llamar a muchas puertas antes de hallar la correcta. El marroquí que es acogido por la comunidad dará a la primera con la puerta correcta porque la comunidad ha adquirido ese saber. Algún miembro de la misma se encargará de acompañarle al ayuntamiento para que se empadrene en su domicilio.

Para los antiguos miembros de la comunidad el camino siempre fue más difícil. A medida que pasaron los años la comunidad fue creciendo y la cadena de transmisión del conocimiento sobre la regulación se hizo más y más larga. Los nuevos estuvieron cada vez más preparados para presentar el dossier de cara a obtener la regulación.

Volviendo de nuevo a las relaciones de dominación que plantea el proceso de integración, durante todo este tiempo los marroquíes viven con miedo a ser detenidos por las fuerzas de seguridad del Estado. Su vida pasa por la invisibilidad. Adoptan rutinas como volver a casa pronto, evitar puntos donde saben que pueden encontrarse a la Guardia Civil o a la Policía Nacional, etc. En general los marroquíes relatan cómo se ven privados de ciertos derechos y libertades de los que sí disfruta la comunidad de acogida.

Como hemos visto anteriormente, el objetivo del inmigrante es la integración tanto en el seno de la comunidad marroquí como en el contexto de la comunidad de acogida. Cuando finalmente obtienen la tarjeta de residente o NIE, los marroquíes se ven más libres, pero saben que ahora han de ganarse la permanencia en suelo español y optar a la nacionalidad. En este nuevo camino también se vive sujeto a un continuo control. A ojos del Estado, el sentido de que los marroquíes estén en España responde a cuestiones de trabajo, y no puede entenderse de otro modo:

Cuando estamos en paro, estamos dentro de la cárcel. ¿Por qué? Porque tienes derecho para ir a ver a tu familia sólo 15 días. Si pasas 15 días te quitan el paro o te ponen una multa de 4.000, 5.000, 6.000 o más, depende, según lo que te han pagado. No te dejan libre, no te dejan libre. Ahora ha salido una ley, te vas a ellos para hablar: “me voy a Marruecos más de 15 días”... pides permiso y no te pagan hasta que vuelves. Cuando vuelves, te dan de alta otra vez [...] Por eso estamos en la cárcel [GD1].

Los marroquíes se ven abocados a aceptar cualquier trabajo que se les ofrece, habitualmente sólo en los sectores de la construcción y agropecuario y por debajo de su cualificación profesional. Mientras tienen permiso de residencia por motivos de trabajo, están obligados a cotizar a la Seguridad Social durante un período mínimo. En definitiva no tener un trabajo acarrearía perder el permiso de residencia una vez finalizado el período por el que fue concedido.

Por otro lado, durante este tiempo de mantenimiento de los permisos de residencia así como también cuando se inician los trámites para obtener la nacionalidad, los marroquíes se ven a menudo envueltos en situaciones insólitas que les causan desconcierto, confusión o frustración.

Cuando el informante 2 consiguió los permisos para la reagrupación familiar, su mujer estaba embarazada. Ella obtuvo el visado y decidieron que era el momento de volver a Sant Mateu. Sin embargo, se puso de parto y el bebé nació en Marruecos. En consecuencia, la reagrupación familiar no pudo llevarse a cabo ya que el número de miembros de la familia había variado. Tuvo que volver él solo a Sant Mateu y reiniciar todos los trámites.

El informante 1 solicitó la nacionalidad para su hijo nacido en territorio español cuando este tenía un año. En el momento de llevar a cabo las entrevistas, pasados cinco años desde esta solicitud, todavía no había obtenido ninguna respuesta.

La lentitud de los procesos administrativos causa frustración, así como la diversidad de normativas entre las diferentes administraciones públicas, y los costes económicos de los trámites, entre los cuales destacan los desplazamientos y las traducciones juradas de documentación.

En el momento de las entrevistas, era muy conocida en el seno de la comunidad la historia de un marroquí que se había quedado sin poder optar a la residencia por un olvido, y llevaba 11 años en la población sin papeles.

Te digo: si tienes suerte, tienes suerte. Once años. Él entró aquí a España en 2004. Está pasando la oferta de regular de 2005. A última hora, hasta las doce de la noche, y ya se ha acabado. Ese chico baja con dos personas a Extranjería a Castellón. Bueno, entra casi a la última hora, a las once y media. “Bueno: papeles. ¿Qué tienes?” Tal, tal, tal, tal... “Pasaporte”. “Me lo he dejado en Sant Mateu”. Se dejó su pasaporte en Sant Mateu [EM3].

El final del camino debería ser la obtención de la nacionalidad pasados 10 años desde la concesión del primer permiso de residencia. Para los marroquíes obtener la nacionalidad tiene sobre todo un significado instrumental: abre la puerta a trabajar en toda Europa y facilita el tránsito en las fronteras. Pero también es un derecho de ciudadanía:

La nacionalidad ¿por qué no? Aquí vivimos 11 meses. Entonces España es la segunda... mi país también. Como tengo la residencia allá en Marruecos también está... también tienes que renovarla cada diez años. ¿Y por qué no aprovecho aquí también? Si tengo derecho, ¿por qué no lo aprovecho a cogerla? La nacionalidad, como soy marroquí español, y yo como la comida de aquí y de allá, bebo el agua de aquí o de allá. ¿Cuál es la diferencia? No hay ninguna diferencia [EM4].

Discusión de resultados y conclusiones

En referencia al objetivo de conocer los procesos de aprendizaje que generan oportunidades para la integración, el proceso de participación para la regularización del permiso de residencia tiene un trasfondo de dignificación de las personas que implica un acercamiento progresivo a la ciudadanía plena desde el punto de vista jurídico ya que, en otros sentidos, los participantes seguirán siendo excluidos (García-Fernández, 2008).

Este progresivo acercamiento supone un camino en el que el apoyo de los pioneros es fundamental dado que acogen, aconsejan y ayudan a los que acaban de llegar. Ejercen una especie de “apadrinaje”. Para los recién llegados, el hecho de presentar documentos ante la administración es todo un mundo por recorrer. En él se adentran como participantes periféricos legítimos (Lave y Wenger, 1991) con el acompañamiento de los pioneros.

Hay que destacar que, según Lave y Packer (2011), el aprendizaje situado en el seno de una comunidad de práctica implica que el conflicto

y las desigualdades forman parte de la participación en el mundo de lo social. Esto supone, a su vez, que un enfoque teórico basado en la construcción social del aprendizaje debe tener en cuenta a las relaciones de dominación (Bourdieu y Wacquant, 2005) como un elemento fundamental de esta construcción.

En nuestro caso esta dominación se plasma en el ejercicio de la violencia simbólica como monopolio estatal (Patzi, 1999; Fernández, 2005; Bourdieu, 2014) a través del cual se distribuyen los capitales económico, cultural y simbólico. Maffesoli (1982) planteó que es la burocracia la que posibilita la dominación por parte del Estado. En nuestro caso, el campo burocrático, que tiende siempre hacia la centralización y hacia la jerarquización, es el encargado de ejercer la violencia simbólica. Por otro lado, a lo largo de la investigación no emergieron las situaciones de dominación intracomunitaria a las que se refiere Niemeyer (2006) al decir que el modelo de comunidades de práctica no resuelve la jerarquización y las relaciones de poder dentro de las comunidades de práctica.

Estos procesos de dominación en relación al Estado, en el caso que nos ocupa, no han estado exentos de ciertas resistencias a causa de las tensiones que se producen en la transformación de la identidad cultural de los marroquíes. Los marroquíes de Sant Mateu se han visto en la necesidad de reconstruir una identidad colectiva, debido a la diversidad en origen de procedencias, culturas, lenguas, estatus sociales, etc. Esta necesidad es debido, según Del Olmo (2003) a que los marroquíes tienen un interés común que aquí se plasma en la obtención de los permisos de residencia y en la nacionalidad; también a que necesitan sentirse respetados como colectivo dentro de unas sociedades cada día más complejas (Thoilliez, 2019); por último, se debe también a la necesidad de construir un refugio común a través del afecto y de la solidaridad dentro del grupo. Son cuestiones todas ellas que nos acercan a la idea de comunidad de práctica.

Por lo que respecta al objetivo de conocer las relaciones de dominación que plantea el proceso de integración, a partir de estos condicionantes, los procesos de aprendizaje que hemos encontrado se han visto tensionados por la necesidad de establecer mecanismos de resistencia. La comunidad marroquí se esfuerza por reproducir su propia cultura, aunque en realidad construye una nueva, situándose de este modo entre una identidad legitimadora, que según Castells (2001) es aquella que producen las instituciones dominantes en base a relaciones de poder, y

una identidad de resistencia, que se basa en principios diferentes a los propuestos por las instituciones dominantes. Se trata de una paradoja en la que por un lado se ven en la necesidad de verse reconocidos por el Estado asumiendo así la dominación que ejerce el campo burocrático y, al mismo tiempo, tratan de resistir a su fuerza uniformizadora.

El resultado entre estas tensiones es que el proceso de regularización acaba generando en los marroquíes un posicionamiento social susceptible de ser entendido a partir del concepto gramsciano de lo subalterno (Gramsci, 2013; Alabarces y Añón, 2016). Los marroquíes, especialmente si cruzan el Estrecho de forma clandestina, son subalternos porque están desposeídos de ciertos capitales simbólicos (pasaporte, permiso de residencia) y culturales (como la capacidad de hablar castellano o, en el caso que nos ocupa, también valenciano) (Bourdieu, 2002). El fenómeno de la inmigración está así sometido en esta investigación a la judicialización y a la constitución de una ciudadanía de segunda basada en la no igualdad de oportunidades (García-Fernández, 2008).

En el plano identitario, la condición subalterna entendida como “de rango inferior” (Alabarces y Añón, 2016) cristaliza en una inferioridad sentida. Los marroquíes asumen determinados roles sociales como clandestinos dado que a su llegada no forman parte del Estado (Gramsci, 2013), a pesar de que se integran progresivamente, a medida que superan los sucesivos momentos de revisión de su permiso de residencia. Dejan así de ser subalternos, al menos con lo que respecta a su estatus jurídico.

Las experiencias que emanan de la relación de los marroquíes con el campo burocrático suponen un aspecto más de un camino en el que se aprende a ser inmigrante y, en última instancia y a pesar de la obtención de la nacionalidad, se acaba siendo extranjero. La extranjería tiene que ver, de este modo, con una manera de ver el mundo y de situarse en él. Se trata de un elemento que tiene que ver con la idea de una ciudadanía universal, aunque parte de una contradicción: la dificultad de ser uno mismo en el lugar propio y de verse a sí mismo en otro lugar.

A pesar de las limitaciones propias de este tipo de investigaciones cualitativas (temporalidad, disponibilidad de los participantes, etc.) el volumen de información y la riqueza de fuentes abre numerosas vías de análisis. La propia lógica de nuestro estudio nos obliga a establecer una interpelación constante con la realidad de las comunidades para comprender la evolución de sus aprendizajes y sus formas de integración y resistencia.

Referencias Bibliográficas

- Alabarces, P. y Añón, V. (2016). Subalternidad, pos-decolonialidad y cultura popular: nuevas navegaciones en tiempos nacional-populares. *Versión. Estudios de comunicación y política*, 37, 13-22.
- Althusser, L. (2016). *Iniciación a la filosofía para los no filósofos*. Madrid: Siglo XXI.
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Arteaga, N. (2007). Lógica de la dominación y potencia social en Michel Maffesoli. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 14 (44), 81 - 101.
- Atkinson, P. y Delamont, S. (2012). Perspectivas analíticas. En N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (coords.). *Manual de investigación cualitativa. Vol. IV. Métodos de recolección y análisis de datos*, (pp. 369 - 408). Barcelona: Gedisa.
- Ávila, M. (2002). Violencia estructural y resistencia: dos caras de la misma moneda. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5 (2).
- Bolívar, A., Domingo, J., y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico - narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. México DF: Grijalbo.
- Bourdieu, P. (2002). Estrategias de reproducción y modos de dominación. *Colección Pedagógica Universitaria*, 37-38, 1-21.
- Bourdieu, P. (2014). *Sobre el Estado. Cursos en el Collège de France (1989-1992)*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Castells, M. (2001). *La era de la información: economía, sociedad y cultura. Vol. II: el poder de la identidad*. México DF: Siglo XXI.
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14 (1), 61 - 71.
- Clay, J. y George, R. (2016). Second modernity, (in)equality, and social (in)justice. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 38 (1), 29-41.

- Delgado-Huertas, G. (2016). Ausencias que interpelan. Prácticas de acción política colectiva de mujeres madres de desaparecidos en la ciudad de Medellín. *Revista Grafía*, 13 (2), 199-213.
- Del Olmo, N. (2003). Construcción de identidades colectivas entre inmigrantes: ¿interés, reconocimiento y/o refugio? *REIS. REvista Española de Investigaciones Sociológicas*, 104 (3), 29-56.
- Díaz Barriga, F (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2). Consultado el 17 de julio de 2019 en <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/85>.
- Dorio, I., Sabariego, M. y Massot, I. (2009). Características generales de la metodología cualitativa. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 275-292). Madrid: La Muralla.
- Fernández, J. M. (2005). La noción de violencia simbólica en la obra de Pierre Bourdieu: una aproximación crítica. *Cuadernos de Trabajo Social*, 18, 7-31.
- García-Fernández, R. (2008). Inmigración e Identidad. *Eikasía. Revista de Filosofía*, 17 (3), 275 - 288.
- Giroux, H. A. (1985). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. *Cuadernos políticos*, 44, 63-119.
- González, M. F. y Padilla-Carmona, M. T. (2014). Investigación narrativa: las historias de vida. En B. Ballesteros. *Taller de investigación cualitativa* (pp. 75 - 102). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Gramsci, A. (2013). *Antología*. Madrid: Akal.
- Guba, E.G. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez (Eds.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 148-164). Madrid: Akal.
- Gutiérrez, J., Pozo., y Fernández, A. (2002). Los estudios de caso en la lógica de la investigación interpretativa. *Arbor*, 171 (675), 533 - 557.
- Hall, S. (1998). Significado, representación, ideología: Althusser y los debates postestructuralistas. En J. Curran, D. Morley y V. Walkerdine (comps.). *Estudios culturales y comunicación. Análisis, producción y consumo cultural de las políticas de identidad y el posmodernismo* (pp. 27-62). Barcelona: Paidós.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barelona: Paidós.

- Huber, L. y Veldman, G.J. (2015). *Manual Thinking*. Barcelona: Empresa Activa.
- Lave, J. (1991). *Cognición en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Lave, J. y Packer, M. (2011). Hacia una ontología social del aprendizaje. *Revista de Estudios Sociales*, 40, 12-22.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lazzarato, M. (2006). *Políticas del acontecimiento*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Maffesoli, M. (1982). *Violencia totalitaria*. Barcelona: Herder.
- Ming-Cheng M.L. (2015). Conceptualizing “unrecognized cultural currency”: Bourdieu and everyday resistance among the dominated. *Theory and Society*, 44, 125-152.
- Moriña, A. (2017). *Investigar con historias de vida. Metodología biográfico - narrativa*. Madrid: Narcea.
- Negri, T. (2001). Contrapoder. En E. Fontana, N. Fontana, V. Gago, M. Santucho, S. Scolnik, y D. Sztulwark. *Contrapoder: una introducción* (pp. 83-92). Buenos Aires: De mano en mano.
- Niemeyer, B. (2006). El aprendizaje situado: una oportunidad para escapar del enfoque de déficit. *Revista de Educación*, 341, 99-121.
- Olmo, M. y Osuna, C. (Eds.) (2014). *¿Qué tiene que decir la Etnografía sobre el abandono escolar?* Madrid: Traficantes de Sueños.
- Patzi, F. (1999). Etnofagia estatal. Modernas formas de violencia simbólica. (Una aproximación al análisis de la Reforma Educativa). *Bulletin Institute Française Études Andines*, 28 (3), 535-559.
- Peña-Cortés, O.N. (2016). *A inter-relação bourdieusiana: habitus, campo e capital*. TFM. Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
- Rockwell, E. (2008). el campo al texto: dilemas del trabajo etnográfico. En M. I. Jociles y A. Franzé. *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación* (pp. 91 - 103). Madrid: Trotta.
- Rubin, H. J. y Rubin, I. S. (1995). *Qualitative interviewing. The art of bearing data*. Thousand Oaks: Sage.
- Sagástegui, D. (2004). Una apuesta por la cultura: el aprendizaje situado *Revista Electrónica Sinéctica*, 24, febrero-julio, 30-39.
- Scott, J. (2000). *Los dominados y el arte de la resistencia. Discursos ocultos*. México DF: Ediciones Era.

- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudios de casos*. Madrid: Morata.
- Stake, R. E. (2012). Estudios de casos cualitativos. En N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (coords.). *Manual de investigación cualitativa. Vol. III. Las estrategias de investigación cualitativa* (pp. 154 - 197). Barcelona: Gedisa.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Antioquia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Thoilliez, B. (2019). Vindicación de la escuela como espacio para el desarrollo de experiencias democráticas: aproximación conceptual a las prácticas morales de reconocimiento y respeto. *Educación XX1*, 22(1), 295-314, doi: 10.5944/educXX1.21657
- Vásquez, S. (2011). Comunidades de práctica. *Educar*, 47 (1), 51-68.
- Vizcarra, F. (2002). Premisas y conceptos básicos en la sociología de Pierre Bourdieu. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 8 (16), 55-68.
- Wacquant, L. (2005). Prefacio. Poder simbólico y práctica democrática. En L. Wacquant (coord.). *El misterio del ministerio. Pierre Bourdieu y la política democrática* (pp. 13-22). Barcelona: Gedisa.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
- Willis, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar*. Madrid: Akal.
- Yin, R. K. (2009). *Case Study Research. Design and Methods*. Thousand Oaks: Sage.
- Willis, P. (1999). Producción cultural y teorías de la reproducción. En M. Fernández Enguita. *Sociología de la educación. Lecturas básicas y textos de apoyo* (pp. 640-662). Barcelona: Ariel.

Dirección de contacto: Tomàs Segarra Arnau. Universitat Jaume I. Facultad de Ciencias Humanas y Sociales. Departamento de Pedagogía y Didáctica de las Ciencias Sociales, la Lengua y la Literatura. Av. Vicent Sos Baynat s/n., 12071, Castelló de la Plana. E-mail: tsegarra@uji.es

From Alien to Foreigner: Bureaucracy, Domination and Situated Learning in the Moroccan Community in Sant Mateu (Castellón, Spain)

De clandestinos a extranjeros. Burocracia, dominación y aprendizaje situado en la comunidad marroquí de Sant Mateu (Castellón, España)

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2020-387-442

Tomàs Segarra Arnau
Joan Andrés Traver Martí
María Lozano Estivalis

Universitat Jaume I

Abstract

This paper presents a portion of the results of a broader investigation carried out within a Moroccan immigrant community in Spanish territory. The aim of the research is to discover which learning processes generate integration opportunities for this collective in the host society, as well as the relations of domination that appear in the process. The theoretical bases are the concepts of domination, based essentially on the work of Pierre Bourdieu, and situated learning, as proposed by Lave and Wenger. The research was conducted through a qualitative approach based on the methodological plurality using case studies, ethnography and biographical-narrative research. In-depth biographical-narrative interviews, discussion groups and field diaries were used to collect data. The results of the research are expressed in the story of the journey that the members of this community have followed since their arrival in Spanish territory, emphasising the time they had to spend in hiding, as well as the process followed to regularise their situation in Spain and continue to live in this country; in these processes, the collaboration of the whole community is decisive. Finally, in the discussion and conclusions, we propose a situated learning process in which

Moroccan citizens begin as legitimate peripheral participants. It is a process characterised by a domination relationship by the state that ends up generating transformations in the identity of Moroccan nationals, resulting in a situation of subalternity and foreignness.

Keywords: immigration, minorities, integration, situated learning, communities of practice, domination, identity, subalternity, foreignness.

Resumen

Este artículo presenta parte de los resultados de una investigación más amplia llevada a cabo en el seno de una comunidad inmigrante marroquí en territorio español. El objetivo de la investigación es conocer aquellos procesos de aprendizaje que generan oportunidades para la integración de este colectivo en la sociedad de acogida, así como las relaciones de dominación que se manifiestan en el proceso desde el Estado hacia la comunidad. Las bases teóricas de las que parte la investigación son el concepto de dominación, a partir esencialmente de la obra de Pierre Bourdieu, y el de aprendizaje situado propuesto por Jane Lave y Étienne Wenger. La investigación se llevó a cabo desde un enfoque cualitativo basado en la pluralidad metodológica en la que se encontraban tanto los estudios de caso, como la etnografía y también la investigación biográfico-narrativa. Las herramientas para la producción de la información son entrevistas en profundidad de carácter biográfico-narrativo, grupos de discusión y diario de campo. El análisis de los datos partió de un proceso de codificación axial. Los resultados de la investigación se concretan en el relato del periplo que han seguido los miembros de esta comunidad desde su llegada a territorio español, destacando el tiempo que tuvieron que pasar en la clandestinidad, así como el proceso seguido para regularizar su situación en España. En estos procesos, se manifiesta como determinante la colaboración de la toda la comunidad. Por último, en la discusión y conclusiones, proponemos que nos encontramos ante un proceso de aprendizaje situado en el que los marroquíes empiezan siendo participantes periféricos legítimos, caracterizado por una relación de dominación dese el Estado que acaba generando transformaciones en la identidad de los marroquíes hacia la subalternidad y la extranjería.

Palabras clave: inmigración, minorías, integración, aprendizaje situado, comunidades de práctica, dominación, identidad, subalternidad, extranjería.

Theoretical foundation

This article is part of an investigation carried out within the Moroccan community living in Sant Mateu (Castellón, Spain), a population of about 2,000 inhabitants located in the rural interior Catalan-speaking area of the province, although the entire population is bilingual (Catalan and Spanish). The study had two objectives: to discover which learning processes generated opportunities for the integration of the Moroccan collective in the host society and to identify the relations of domination from the state towards the community that this integration process revealed. These objectives were part of a broader research project: a case study on the relationship between learning processes, integration and identity transformations of an immigrant community.

The concepts of domination and situated learning were fundamental to the analysis from a theoretical point of view. Domination is a specific advantage that grants the possession of a certain capital, whether economic, symbolic or cultural (Bourdieu and Wacquant, 2005). This is one of the “habitus” that agents who participate in a field acquire in support of their intention to hold a certain position. Domination constitutes one of the variables that contributes to defining the objective positions that analyse a social action field. In opposition to Althusser’s (2016) approaches to social structures and apparatuses of the state as structures of domination, Bourdieu and Wacquant (2005) granted the dominated the option of resistance. Domination and resistance must then be understood as phenomena that operate simultaneously in a field, considering the field as an organised social space that provides structure and for which the main elements are institutions, agents and practices.

Above the fields for social action, Bourdieu (2014) placed the state: a metafield for which the main characteristic is to monopolise symbolic violence and which is in charge of organising the concentration and redistribution of the different economic, cultural and symbolic capitals (Bourdieu, 2002).

The symbolic violence grants to the dominant groups certain credit capital that escapes the traditional explanations of exploitation. Among the forms this capital adopts, Fernández (2005) highlighted those that are publicly and legitimately redistributed (embodied in social policies) and privately redistributed (limited to the financing of foundations and to donations to hospitals or educational or cultural institutions).

Hall (1998) highlighted the unifying function of the state that tries to unite, under the umbrella of a complex structure, various political discourses and social customs: family life, civil society, gender relations and economic relations, to name a few. By setting up norms and mechanisms of domination, the state articulates the diverse discourses and customs. Patzi (1999) considered that the implementation of integration mechanisms is a *sine qua non* condition for the existence of the state. These mechanisms are renewed from time to time through a permanent exercise of physical coercion or, in a more habitual and disguised way, symbolic violence: a form of violence that is exercised on a social agent with the consent of the latter and that is beginning to be ignored as violence, which is why social agents begin to consider it as self-evident (Patzi, 1999, p. 538).

These integration mechanisms seek the reproduction or perpetuation of the dominant classes through the selection of those practices with universalisation possibilities that, at the same time, impede equality. Thus, integration implies assimilation, because it includes the mechanisms of exclusion necessary to perpetuate the dominant class.

According to Bourdieu, the bureaucratic field is the space established by the state to settle these types of disputes, which are concretised in the ostentation of state power and in the manipulation and definition of public goods (Wacquant, 2005). His theory of the social field transmitted a notion of domination based on relations of force. The fields are, thus, the spaces of conflict between diverse groups of agents confronted in relation to their functioning or to their objectives (Peña-Cortés, 2016). In this struggle, the most prepared agents are those who present greater legitimacy and offer better projects, that is, those who dominate the field due to the monopoly of capital that is at stake (Vizcarra, 2002).

Capital is ultimately the foundation for granting power or authority to an agent in a given field (Bourdieu, 1990). Those who possess capital will strive to preserve it, while newcomers, or the dispossessed, will try to subvert it through a series of strategies. The dominated ones, therefore, are impelled towards the centre of a tension between co-opting part of the dominant structures or entering into the ways of resistance (Ming-Cheng, 2015).

Domination and resistance are concepts that help to understand the world we live in since the fall of the Berlin Wall and the adoption of the free market economy by China. According to Clay and George (2016), this world has left the set of capital in the hands of fewer and fewer

people, condemning most of the population to subalternity. However, the logic of domination is premised on the erroneous concept that it can control everything (Arteaga, 2007). In this sense, it cannot be ignored that the bureaucratic procedure of the state is usually opposed to a certain degree of resistance that vindicates diversity, autonomy and individuality. In this way, Ming-Cheng (2015) emphasised that, as far as cultural capital is concerned, there is a set of unrecognised values through which the dominated ones can adopt attitudes of resistance. They are resources with little symbolic value, but valuable for the dominated, since they can even push back certain forms of domination.

This type of resistance usually manifests itself through indirect forms of expression (Scott, 2000) between what is allowed and what is forbidden in the language of political (Delgado-Huertas, 2016) and everyday situations, such as production relations at work (Negri, 2001). This resistance implies a creative process that tries to transform reality through active participation (Lazzarato, 2006).

According to Giroux (1985), the fact that the theories of reproduction focus on questions of power and its consolidation by dominant agents prevents us from observing the degree of resistance through which the dominated create and invent within the culture of these groups. Cultural production, understood as the set of material and symbolic practices expanded by a group, has then the capacity to generate resistance mechanisms among those agents that do not hold the capitals of the social action field (Avila, 2002; Willis, 1988, 1999).

In short, resistance reveals the importance of informal organisation in social groups, as well as the relationship between equals, as spaces where mechanisms of domination are compensated. Subordinate groups, therefore, establish micro-resistance but also construction strategies, since they need to give meaning to the life of their own group.

On the other hand, situated cognition assumes that any educational situation is a consequence of the relationship between the objective conditions of the social environment and the characteristics of the learner (Díaz Barriga, 2003), and therefore, learning is an integral and inseparable aspect of social life (Lave and Wenger, 1991). In this sense, learning is neither fixed nor immutable, but dynamic and open:

The situated character of cognition is the recognition of the necessarily indeterminate nature of human activity and its creative power: the same knowledge does not establish fixed and predetermined patterns of action;

the ways in which problems are posed depend on the meaning attributed by people to their experiences and model the way in which their knowledge is constructed, modified and put into play, always according to a specific situation. (Sagástegui, 2004, p. 33)

Lave (1991) gave great relevance to everyday life as a fundamental space for learning. As such, cognition manifests itself not only through the mind, but also through the body, activity and cultural systems. In situated learning, the social dimension prevails (Niemeyer, 2006), and the acquisition of knowledge is based on the importance of the community in the educational fact, which, hence, becomes a tool for the analysis of development processes. As Díaz Barriga (2003, p. 4) pointed out, 'In this perspective the basic unit of analysis is not the individual in the singular nor cognitive processes or "cold" learning, but reciprocal action, that is to say, the activity of people who act in certain contexts'.

The concept of legitimate peripheral participation is developed from this idea of learning (Lave and Wenger, 1991). This refers to the space that is occupied in a specific social practice, and, therefore, to the commitment of the individual based on the power relations that are established. As a participant leaves the periphery to situate him or herself in the centrality of the practice, skills and knowledge are acquired, and transformations are also produced. The concept of community of practice (Wenger, 2011) is based on the same assumptions. It can be defined as a self-organised system in which 'a group of people linked by a common, recurrent and stable in time practice' (Vásquez, 2011, p. 53) learn, share and circulate knowledge. For Wenger (2001), learning is the result of the production of meanings from our commitment, our participation and the way we experience the world. Situated learning, as Niemeyer (2006, p. 109) pointed out, 'is based on the three elements of a community of practice: belonging, participation and praxis'. It is from these approaches that we analyse, in a community of practice of immigrants, how the learning processes are developed to generate new opportunities for participation and integration of this collective in the host society.

Finally, in relation to the concept of situated learning, it should be noted that, ultimately, the proposal of Lave and Wenger (1991) implies that this is essentially the production and reproduction of the social order, and that the product obtained from this learning is intimately related to the identity of the people who participate in a given community of practice (Wenger, 2001). In this sense, the criticism formulated by

Niemeyer (2006) is interesting, when he explains how this educational model does not solve the problem of how power relations are established and perpetuated within the groups themselves:

The right to full participation is limited by the hierarchical and power constellations inscribed in the communities and sociocultural contexts in which the groups are situated [...]. So far, there has been no question of how positions of power are constituted in informal learning contexts, what mechanisms they have for their reproduction, or how they influence the development and success of educational processes. (p. 118)

Methodology

The research began with a qualitative approach based on the methodological plurality that supposed a link between ethnography (Angrosino, 2012; Atkinson and Delamont, 2012; Hammersley and Atkinson, 1994; Rockwell, 2008), biographical-narrative research (Bolívar, Domingo and Fernández, 2001; Moriña, 2017) and case studies (Gutiérrez, Pozo and Fernández, 2002; Simons, 2011; Stake, 1998, 2012; Yin, 2009).

The adoption of this plural positioning responded to the fact that each one added its own way of constructing qualitative research, while at the same time adequately solving the needs generated by the research itself. The research required a deep understanding of the people under study. It was necessary to empathise with them, and this is generally what those who approach the field of research from an ethnographic point of view experience (Olmo and Osuna, 2014).

On the other hand, it is about understanding the community under study as well; therefore, the research is identified with the intrinsic character of the case studies as described by Stake (1998).

Finally, among the main tools used to gather data, two in-depth biographical interviews should be highlighted, which are related to the intention of knowing the phenomena from people's point of view (González and Padilla-Carmona, 2014). These in-depth biographical-narrative interviews were conducted with two members of the community: Informant 1 was interviewed in two sessions (EO1 and EO2 codes) and Informant 2 in seven sessions (EM1, EM2, EM3, EM4, EM5, EM6 and EM7). The interviews were structured around six broad blocks: general issues, life in Morocco, transit Morocco-Spain, life in Spain with emphasis

on the period of residence in Sant Mateu, Moroccan community in Sant Mateu and future plans.

In addition, two discussion groups were held, one at the beginning of the research and the other at the end of the research, with a total of 15 participants (GD1 and GD2 codes). The discussion topics were migration, the concept of foreigners, the future of the community in Sant Mateu, plans for the future and multiculturalism. In addition, documentary research and collection of field notes (DC code) were also carried out.

Participant selection was negotiated with the community based on two criteria: seniority in Sant Mateu and centrality within the institutions of the community (cultural association and mosque). Discussion group membership diversity was based on age, origin (rural area vs. city) and level of studies. All participants were men since they are the first to emigrate, while women emigrate through family reunification. This sample was ideal for approaching the investigation because it included individuals with a certain degree of authority within the community, especially in the case of Informant 2, who was at that time president of the association and was acting as an accidental imam.

As part of a broader research project, the purpose of this article is to answer two research questions based on the project objectives: what learning processes generated opportunities for the integration of Moroccan society into the host society, and what relations of domination were raised in the process of integration from the state towards the Moroccan community.

During the final stages of the fieldwork and after it was completed, data analysis was conducted in three consecutive phases, during which the work focused on coding and categorising the information obtained through the various sources.

The codification process followed Rubin and Rubin (1995), involving the grouping of raw information into various categories that were established prior to entering the field, that emerged during fieldwork, or both.

In the first two phases we used the open coding system proposed by Strauss and Corbin, taking it as the 'analytical process by means of which concepts are identified and their properties and dimensions are discovered in the data' (Strauss and Corbin, 2002, p. 110). These authors considered that data should be 'opened' to expose the meanings, ideas and thoughts they contain, then compared and then the explanatory

categories extracted. The open coding process was supported by the creation of concept maps using the CmapTools software. For Simons (2011), concept maps are made at the end of each interview or any other field entry. That approach focuses on the fact that the comparison of all the maps produced by an investigation can generate a large map in which the different categories are represented. In our research, this holistic map started from the creation of several initial maps during the first phase of the information analysis and was already generated by the second open coding phase. This second phase had a more particularistic character than the previous one. The conceptual map articulated from the open codification comprised three chronological levels: historical, processual and prospective.

The third phase of data analysis involved the transition from open coding to axial coding. Thus, following Strauss and Corbin (2002), data that had been disaggregated in the two previous phases were again regrouped based on the questions that constituted the research.

During this third and final phase of data analysis, pertinence and relevance criteria were considered. The pertinence criterion dictates that only information, and by extension, those categories, that are related to the purpose of the research are considered. Relevance, on the other hand, indicates that only recurrent or assertive information can be used in the construction of the results (Cisterna, 2005). Therefore, the categories were ultimately organised around axes that connected with the research questions.

The categorical axes were made using the Manual Thinking organisational tool (Huber and Veldman, 2015), through which tangible concept maps can be designed. The categories that appeared once the analysis of the data was finished and in reference to the thematic axis that concerns us were the following: participation, mosque, cultural reproduction, cohesion, equality, respect, good image, public space, coexistence, Red Cross, charity, instrumentalisation, domination, subaltern class, vulnerability, bureaucracy, symbolic violence and state. These categories emerged inductively, proposed as general patterns based on the accumulation of descriptive details. A typical logic of studies focused on dialectics and the need to understand human behaviour. Due to the application of the criteria of pertinence and relevance, other categories that emerged during the research were discarded.

Finally, a triangulation was developed between the strata (Cisterna, 2005) establishing comparisons between the subjects interviewed in depth and the participants in the discussion groups. In our case, it was based on the research questions. An additional triangulation was established between the results and the theoretical framework, which is specified in the discussion.

We followed the credibility, transference, dependence and confirmability model (Guba, 1989; Dorio, Sabariego and Massot, 2009) to ensure the quality of the criteria. These principles were guaranteed through the following: persistent and prolonged immersion in the field of study, periodic return of information to the community, triangulation (credibility and confirmability), susceptibility of the study to provide theoretical knowledge in other fields of similar characteristics (transference) and description of the process followed in the production of information with special incidence noted on difficulties and conditioning factors (dependence).

TABLE I. Research timeline

	06/14	01/15	06/15	01/16	06/16	01/17	06/17
Bibliographic review							
Information production							
Information analysis							

Results

While we were carrying out the fieldwork for this investigation, an unexpected event occurred. A member of the community had to hastily leave Spain due to a serious economic problem. The administration was seeking around 6,000 euros for an illegal work contract he had signed several years earlier with a fictitious company. He had an appointment at the employment office to discuss the matter, but a Red Cross volunteer informed him that there was nothing he could do to solve the problem and recommended he leave the country. The Moroccan community was upset about his situation:

His working life reflects that he has contributed to the social security system. How should he know if that company exists or not? When the fraud was discovered, he had problems. He came to the mosque and told us that he had been caught. They told him that his resident card would be revoked. If he was lucky, he wouldn't go to jail. This guy has seven children in Morocco [...]. He had a lot of problems. Now the employment office is asking him for 7,000 euros because of the forged contract. But what is his fault in this? He knew nothing. [EO2]

Most of the adult men who belong to the Moroccan community of Sant Mateu arrived and lived in Spain under illegal conditions. In almost all cases their situations were regularised after a certain period. Informant 1 spent more than two years without papers. In 2004 he got his first pre-contract for work, which enabled him to regularise his situation. In 2005 he started working as a bricklayer.

Informant 2 spent time in Marbella, where he had no job, no papers, could not speak Spanish and knew no one except two foster brothers. After a while he went to the house of some of his father's acquaintances, who lived in Sant Mateu. He arrived in the village in March 2007 and found his first job nine months later. Little by little he managed to regularise his situation and achieve job stability. For him, getting a resident's card was like obtaining freedom. A Moroccan national immigrant without legal papers will spend at least three years in a situation that is often referred to as a prison. During that time, they cannot move freely and lack certain rights.

Regarding the objective of knowing the relations of domination that the integration process raises, whether they arrived illegally or, in fewer cases, with a work contract, all the Moroccan nationals had to undergo a bureaucratic process when they arrived in Sant Mateu in order to regularise their situation and, thus, live legally in Spain. Many of them obtained the necessary papers in the 2005 Special Immigrant Legalisation process. This massive regularisation was seen from Morocco as a great favour to its people. A few, however, remain clandestine to this day.

The process followed by most of these Moroccan citizens was to live illegally in Spain for not less than three years with no interruption. After this time, they could ask for a certificate proving social ties with the community and work experience, which they could then use to obtain a temporary residence permit (one year) due to exceptional circumstances. All this is useless, however, for those who lack an employment contract for a period of no less than one year and for those with a criminal record.

While living illegally in Spain, these men continually collect evidence, such as municipality residency registration papers, public health system hospital admissions or medical records or similar documentation, to subsequently prove their presence in Spain.

You have to get evidence every day. For example, if you buy something at the hardware store, the ticket is useful. All those receipts are useful. [...] You need a medical certificate that proves that you are not ill. You also need your passport and your passbook. And what else is needed? [...] Usually you have to present a lot of papers to get a small card, but that card is worth a lot. That card is worth freedom. [EM3]

You have to get more evidence. For example, you can buy a cell phone with an invoice in your name, or you can open a bank account. You also need a certificate of attendance at the Spanish courses organised by the Red Cross [...]. I have that certificate. Now, it is necessary to have it. But it's easy to get all those things. The most difficult thing is to get an employment contract. [EO2]

Obtaining paperwork related to the residence authorisation was the first problem each of them faced, as described in the following interview excerpt from Informant 1:

When I got here, I found people who had experienced the same situation. When we get here, we only talk about that subject: papers. Anyone who comes here for the first time contacts us. So, he asks, how did you get the papers? What should I do? Well, in my case I lived with some Moroccan national friends. They had experienced the same situation, and they helped me. They knew what to do. So, the first thing I did the next day was to go to the town hall to register, because it's very important to do that. [EO2]

The path that others have travelled before and the solidarity among people within the Moroccan community provide fundamental learning processes for generating opportunities for integration. Those who have already carried out such procedures and understand what is involved are not only advisors to newcomers, but also active participants in the process of regulating new members of the community, taking such actions as welcoming them into their homes, speaking on their behalf to the administration, and providing them with vouchers to demonstrate their permanence in Spain for the necessary time. Lately, the process to obtain proof of residence in Spain has become more difficult. However, the community accepts these procedures as necessary.

The first thing people ask when they get here is what they should do to legalise their situation. We all help each other with this issue. Before, the process was easier. Now, it's a little more complicated. For example, now you can't open a bank account without being legalised. Do you know why? It is because of terrorism. That's why they have to filter people. You have to give your data so that, if something happens, they can arrest you. [EM3]

When someone sets up here, he asks the others for help. [...] We all help each other. For example, I used to be able to send money to my family with someone else's data, but now I can't. If I want to send money, I need a residence. I can't do it with my passport. Everything is controlled. It's normal because the world has changed. Now there are more problems. [EM3]

Old members act as mentors to new ones to integrate them into the community, which helps the newcomers speed up their regulation process. The immigrant who finds himself alone must knock on many doors before finding the right one. Once welcomed by the community, he will find the right path soon because the community has acquired that knowledge. A member of the community will accompany him to the town hall to register him in his home.

For the former members of the community, the road was more difficult. As the years went by, the community grew, and the chain of transmission of knowledge about regulation became longer and longer. Therefore, new members were better prepared to present the dossier in order to obtain the regulation.

However, during all this time they live in fear of being arrested by the state security forces, which illustrates relations of domination that the integration process raises. They pass through their lives invisibly, adopting routines such as returning home quickly and avoiding places where they know the national police may be. In general, Moroccan nationals explain how they are deprived of certain rights and freedoms enjoyed by the host community.

As the objective of the immigrant is integration within both the Moroccan community and the host community, when they finally obtain a resident's card or NIE, Moroccan nationals see themselves as freer, but they know that they must now seek the right to permanently remain in Spanish territory and opt for nationality. In this new way they also live subject to continuous control. In the eyes of the state, the Moroccan citizens are in Spain in response to labour issues, and their presence cannot be understood in any other way:

Being unemployed is like being in jail. You have the right to visit your family for only 15 days. If you don't come back in 15 days, your unemployment benefit will be withdrawn, or you will be fined 4,000, 5,000, 6,000 euros or more. They don't let you go free. Under the current laws you can ask for permission to go to Morocco for more than 15 days, but you don't get paid until you return. [...] That's why we're in jail. [GD1]

Moroccan citizens are forced to accept any jobs offered to them, which are usually only construction and agricultural sector jobs and below their professional qualifications. If they have a residence permit for work reasons, they are obliged to pay social security taxes for a certain period. Not having a job would result in losing the residence permit once the period for which it was granted has ended.

While maintaining their residence permits and when starting the process to obtain their Spanish nationality, Moroccan nationals are often involved in unusual situations that cause them embarrassment, confusion or frustration.

For example, when Informant 2 received his family reunification permits, his wife was pregnant. She got the necessary visa, and they readied to return to Sant Mateu. However, she went into labour, and the baby was born in Morocco. Consequently, family reunification could not take place, as the number of family members had changed. Informant 2 had to return alone to Sant Mateu and restart the family reunification procedure.

Informant 1 had applied for nationality for his son, who was born in Spanish territory, when the child was a year old. At the time of the interviews, five years after he had submitted the application, he had not yet received any response.

The slowness of the administrative processes, the diversity of regulations between different public administrations and the economic costs of the procedures, among which trips and sworn translations of documentation stand out, all cause frustration.

At the time of the interviews, the story of a Moroccan national who had been living in the village without documents for 11 years and had become ineligible for residency due to missing legal deadlines was well known within the community.

You need to get lucky. This guy has been in Spain illegally for 11 years. He arrived in 2004. In 2005 he tried to regulate his situation. It was the last day to do it. The deadline was 12:00 p.m. This guy went with two people to the immigration office in Castellón. He arrived almost at the last minute, at half

past eleven. They asked for his documents, but he had forgotten his passport in Sant Mateu. [EM3]

The end of the road should be the acquisition of nationality 10 years after the granting of the first residence permit. For Moroccan nationals, obtaining nationality has an instrumental meaning: it opens the door to work all over Europe and facilitates transit across borders. However, it also represents a right of citizenship:

Why shouldn't I get Spanish nationality? We lived here for eleven months. So, Spain is the second... it's my country too. If I were living in Morocco, I would have to renew that permit every ten years. Why shouldn't I have that permit here, too? If I have the right to it, why should I resign? I am a Spanish Moroccan national. I eat Spanish food and Moroccan food. I drink Spanish water and Moroccan water. What is the difference between them? There is no difference. [EM4]

Discussion of results and conclusions

In reference to the objective of knowing the learning processes that generate opportunities for integration, the process of participation for the regularisation of the residence permit also means dignifying people, as it implies a progressive approach to full citizenship from the legal point of view since, if not obtained, participants will continue to be excluded (García-Fernández, 2008).

This progressive approach makes the support of the pioneers fundamental, since they welcome, advise and help those who have just arrived, acting as a kind of 'sponsor'. For newcomers, presenting documents to the administration is a world to travel. They enter as legitimate peripheral participants (Lave and Wenger, 1991) with the accompaniment of the pioneers.

It should be noted that, according to Lave and Packer (2011), learning within a community of practice implies that conflict and inequality are part of participation in the social world. This entails, in turn, that a theoretical approach based on the social construction of learning must consider the relations of domination (Bourdieu and Wacquant, 2005) as a fundamental element of this construction.

In our case, this domination is reflected in the exercise of symbolic violence as a state monopoly (Patzl, 1999; Fernández, 2005; Bourdieu, 2014) through which economic, cultural and symbolic capital are distributed. Maffesoli (1982) argued that it is the bureaucracy that enables domination by the state. In our case, the bureaucratic field, which always tends towards centralisation and hierarchisation, is in charge of exerting symbolic violence. On the other hand, throughout the investigation, the situations of intra-community domination to which Niemeyer (2006) referred did not emerge when the model of communities of practice did not solve the hierarchisation and the power relations within the communities of practice.

These processes of domination in relation to the state, in this case, have not been exempt from certain resistances because of the tensions that occur in the transformation of the cultural identity of Moroccan nationals. The Moroccan community of Sant Mateu has seen the need to reconstruct a collective identity, due to the diversity in origin of birth, cultures, languages, social status and other factors. This is necessary because Moroccan citizens have a common interest (Del Olmo, 2003), which is expressed here in getting residence permits and nationality and in the fact that they need to feel respected as a collective within increasingly complex societies (Thoilliez, 2019). It is also due to the need to build a common refuge through affection and solidarity within the group. These are all issues that bring us closer to the idea of community of practice.

Regarding the objective of knowing the relations of domination posed by the integration process, based on these conditioning factors, the learning processes we found have been stressed by the need to establish mechanisms of resistance. The Moroccan community strives to reproduce its own culture, although in reality it builds a new one, thus situating itself between a legitimating identity, which according to Castells (2001) is the one produced by dominant institutions based on power relations, and an identity of resistance, which is based on different principles to those proposed by dominant institutions. It is a paradox in which they see the need to be recognised by the state, thus assuming the domination exercised by the bureaucratic field, and at the same time, they try to resist its unifying force.

These tensions imply that the regularisation process ends up generating in Moroccan nationals a social positioning susceptible of being understood using the Gramscian concept of the subaltern

(Gramsci, 2013; Alabarces and Añón, 2016). Moroccan citizens, especially if they cross the Strait of Gibraltar illegally, are subalterns because they are deprived of certain symbolic capital (passport, residence permit) and cultural capital (such as the ability to speak Spanish or, in this case, also Catalan) (Bourdieu, 2002). The phenomenon of immigration is, thus, submitted in this research to judicialisation and to the constitution of a second citizenship based on the non-equality of opportunities (García-Fernández, 2008).

In the field of identity, the subaltern condition understood as 'of inferior rank' (Alabarces and Añón, 2016) crystallises into a sense of inferiority. Moroccan citizens assume certain social roles as clandestine, since they are not part of the state when they arrive (Gramsci, 2013), although they integrate progressively, as they overcome the successive moments of revision of their residence permit. They cease to be subalterns, at least regarding their legal status.

The experiences emanating from the relationship of Moroccan nationals with the bureaucratic field represent yet another aspect of a path in which one learns to be an immigrant and, ultimately and in spite of obtaining nationality, one ends up being a foreigner. In this way, foreignness is related to a way of seeing the world and situating oneself in it. It is an element related to the idea of universal citizenship, although it starts from a contradiction: the difficulty of being oneself in one's own place and picturing oneself in another place.

Despite the limitations inherent in this type of qualitative research, such as temporality and availability of participants, the volume of information and the wealth of sources open numerous avenues of analysis. The very logic of our study obliges us to establish a constant interpellation with the reality of the communities in order to understand the evolution of their learning and their forms of integration and resistance.

Bibliographic References

Alabarces, P. & Añón, V. (2016). Subalternidad, pos-decolonialidad y cultura popular: nuevas navegaciones en tiempos nacional-populares. *Versión. Estudios de comunicación y política*, 37, 13-22.

- Althusser, L. (2016). *Iniciación a la filosofía para los no filósofos*. Madrid: Siglo XXI.
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Arteaga, N. (2007). Lógica de la dominación y potencia social en Michel Maffesoli. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 14 (44), 81 - 101.
- Atkinson, P. & Delamont, S. (2012). Perspectivas analíticas. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (coords.). *Manual de investigación cualitativa. Vol. IV. Métodos de recolección y análisis de datos*, (pp. 369 - 408). Barcelona: Gedisa.
- Ávila, M. (2002). Violencia estructural y resistencia: dos caras de la misma moneda. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5 (2).
- Bolívar, A., Domingo, J., & Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico - narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: La Muralla.
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. México DF: Grijalbo.
- Bourdieu, P. (2002). Estrategias de reproducción y modos de dominación. *Colección Pedagógica Universitaria*, 37-38, 1-21.
- Bourdieu, P. (2014). *Sobre el Estado. Cursos en el Collège de France (1989-1992)*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Castells, M. (2001). *La era de la información: economía, sociedad y cultura. Vol. II: el poder de la identidad*. México DF: Siglo XXI.
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14 (1), 61 - 71.
- Clay, J. & George, R. (2016). Second modernity, (in)equality, and social (in)justice. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 38 (1), 29-41.
- Delgado-Huertas, G. (2016). Ausencias que interpelan. Prácticas de acción política colectiva de mujeres madres de desaparecidos en la ciudad de Medellín. *Revista Grafía*, 13 (2), 199-213.
- Del Olmo, N. (2003). Construcción de identidades colectivas entre inmigrantes: ¿interés, reconocimiento y/o refugio? *REIS. REVista Española de Investigaciones Sociológicas*, 104 (3), 29-56.

- Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5 (2). Retrieved from <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/85>.
- Dorio, I., Sabariego, M. & Massot, I. (2009). Características generales de la metodología cualitativa. In R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 275-292). Madrid: La Muralla.
- Fernández, J. M. (2005). La noción de violencia simbólica en la obra de Pierre Bourdieu: una aproximación crítica. *Cuadernos de Trabajo Social*, 18, 7-31.
- García-Fernández, R. (2008). Inmigración e Identidad. *Eikasia. Revista de Filosofía*, 17 (3), 275 - 288.
- Giroux, H. A. (1985). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. *Cuadernos políticos*, 44, 63-119.
- González, M. F. & Padilla-Carmona, M. T. (2014). Investigación narrativa: las historias de vida. In B. Ballesteros. *Taller de investigación cualitativa* (pp. 75 - 102). Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Gramsci, A. (2013). *Antología*. Madrid: Akal.
- Guba, E.G. (1989). Criterios de credibilidad en la investigación naturalista. In J. Gimeno Sacristán & A. Pérez Gómez (Eds.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 148-164). Madrid: Akal.
- Gutiérrez, J., Pozo., & Fernández, A. (2002). Los estudios de caso en la lógica de la investigación interpretativa. *Arbor*, 171 (675), 533 - 557.
- Hall, S. (1998). Significado, representación, ideología: Althusser y los debates postestructuralistas. In J. Curran, D. Morley & V. Walkerdine (comps.). *Estudios culturales y comunicación. Análisis, producción y consumo cultural de las políticas de identidad y el posmodernismo* (pp. 27-62). Barcelona: Paidós.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Huber, L. & Veldman, G.J. (2015). *Manual Thinking*. Barcelona: Empresa Activa.
- Lave, J. (1991). *Cognición en la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Lave, J. & Packer, M. (2011). Hacia una ontología social del aprendizaje. *Revista de Estudios Sociales*, 40, 12-22.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Lazzarato, M. (2006). *Políticas del acontecimiento*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Maffesoli, M. (1982). *Violencia totalitaria*. Barcelona: Herder.
- Ming-Cheng M.L. (2015). Conceptualizing “unrecognized cultural currency”: Bourdieu and everyday resistance among the dominated. *Theory and Society*, 44, 125-152.
- Moriña, A. (2017). *Investigar con historias de vida. Metodología biográfico - narrativa*. Madrid: Narcea.
- Negri, T. (2001). Contrapoder. In E. Fontana, N. Fontana, V. Gago, M. Santucho, S. Scolnik, & D. Sztulwark. *Contrapoder: una introducción* (pp. 83-92). Buenos Aires: De mano en mano.
- Niemeyer, B. (2006). El aprendizaje situado: una oportunidad para escapar del enfoque de déficit. *Revista de Educación*, 341, 99-121.
- Olmo, M. & Osuna, C. (Eds.) (2014). *¿Qué tiene que decir la Etnografía sobre el abandono escolar?* Madrid: Traficantes de Sueños.
- Patzi, F. (1999). Etnofagia estatal. Modernas formas de violencia simbólica. (Una aproximación al análisis de la Reforma Educativa). *Bulletin Institute Française Études Andines*, 28 (3), 535-559.
- Peña-Cortés, O.N. (2016). *A inter-relação bourdieusiana: habitus, campo e capital*. TFM. Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
- Rockwell, E. (2008). Del campo al texto: dilemas del trabajo etnográfico. In M. I. Jociles & A. Franzé. *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación* (pp. 91 - 103). Madrid: Trotta.
- Rubin, H. J. & Rubin, I. S. (1995). *Qualitative interviewing. The art of bearing data*. Thousand Oaks: Sage.
- Sagástegui, D. (2004). Una apuesta por la cultura: el aprendizaje situado *Revista Electrónica Sinéctica*, 24, february-july, 30-39.
- Scott, J. (2000). *Los dominados y el arte de la resistencia. Discursos ocultos*. México DF: Ediciones Era.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudios de casos*. Madrid: Morata.
- Stake, R. E. (2012). Estudios de casos cualitativos. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (coords.). *Manual de investigación cualitativa. Vol. III. Las estrategias de investigación cualitativa* (pp. 154 - 197). Barcelona: Gedisa.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Antioquia: Editorial Universidad de Antioquia.

- Thoilliez, B. (2019). Vindicación de la escuela como espacio para el desarrollo de experiencias democráticas: aproximación conceptual a las prácticas morales de reconocimiento y respeto. *Educación XX1*, 22(1), 295-314, doi: 10.5944/educXX1.21657
- Vásquez, S. (2011). Comunidades de práctica. *Educar*, 47 (1), 51-68.
- Vizcarra, F. (2002). Premisas y conceptos básicos en la sociología de Pierre Bourdieu. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 8 (16), 55-68.
- Wacquant, L. (2005). Prefacio. Poder simbólico y práctica democrática. In L. Wacquant (coord.). *El misterio del ministerio. Pierre Bourdieu y la política democrática* (pp. 13-22). Barcelona: Gedisa.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
- Willis, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar*. Madrid: Akal.
- Yin, R. K. (2009). *Case Study Research. Design and Methods*. Thousand Oaks: Sage.
- Willis, P. (1999). Producción cultural y teorías de la reproducción. In M. Fernández Enguita. *Sociología de la educación. Lecturas básicas y textos de apoyo* (pp. 640-662). Barcelona: Ariel.

Contact address: Tomàs Segarra Arnau. Universitat Jaume I. Facultad de Ciencias Humanas y Sociales. Departamento de Pedagogía y Didáctica de las Ciencias Sociales, la Lengua y la Literatura. Av. Vicent Sos Baynat s/n., 12071, Castelló de la Plana. E-mail: tsegarra@uji.es

