

Chicos y chicas inmigrantes en el proceso de incorporación a un centro de secundaria. ¿Éxito o fracaso?

DOLORES RODRÍGUEZ MARTÍNEZ
Universidad de Almería, España

1. Introducción

La construcción de las expectativas socioescolares de los chicos y chicas inmigrantes es un proceso complejo influenciado por circunstancias, hechos y acontecimientos de diversa índole que, en ocasiones, pueden pasar inadvertidas, dotando de simplicidad legitimadora y clasificatoria todo un entramado vital, al mismo tiempo que pudieran estar condicionando la conformación de expectativas y representaciones que, desde el mundo adulto, elaboramos acerca de sus vidas. El espacio institucionalizado de la escuela, las decisiones didácticas y organizativas en el centro y en el aula, sus propias biografías, los vínculos sociales y afectivos que van estableciendo con sus pares dentro y fuera del contexto escolar, son algunos de los factores que están reconduciendo y afectando sus propias construcciones vitales y afectando, por tanto, a sus posibilidades de continuar con éxito en el sistema escolar.

El estudio de caso que se presenta se ha centrado en la investigación de dichos factores en el marco social de la escuela y, concretamente, durante un periodo de transición de especial trascendencia en la vida de estos chicos y chicas como es el ingreso en secundaria analizando, no sólo las decisiones estructurales y organizativas que se ponen en marcha para atender a la diversidad sociocultural cada vez más evidente, sino otros de mayor calado aunque menos visibles. Nos referimos a factores inmediatos como la condición de género, los referentes culturales y afectivos, las relaciones con sus pares, las respuestas ante los requerimientos escolares, las relaciones con el profesorado o el pensamiento de éste en relación al fenómeno migratorio y hacia el futuro de inserción sociolaboral.

Por otro lado, no debemos perder de vista que las transiciones escolares son momentos de apertura y progreso, pero también de riesgo, a las que los jóvenes se enfrentan desde sus condiciones y circunstancias biográficas y sociales, teniendo efectos singulares para cada sujeto (Youngman, 1986). Desde los centros educativos es común encontrar la adopción de medidas institucionalizadas generales para toda la población escolar de nuevo ingreso perdiendo de vista, no sólo los procesos subjetivos de cada uno de estos chicos y chicas, sino también la vulnerabilidad con que determinados colectivos afrontan los retos del cambio de una etapa escolar a otra.

Este estudio se ha realizado a lo largo de todo el curso escolar 2006-07. Para su desarrollo nos hemos centrado en uno de los cursos de 1.º de Secundaria (1.º D), por las características diferenciadas que

Revista Iberoamericana de Educación

ISSN: 1681-5653

n.º 49/5 – 25 de mayo de 2009

EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos
para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)



presentaba en cuanto a su población escolar y respecto a los otros tres que componen este nivel. Hemos utilizado diferentes estrategias para la recogida de información:

- Entrevistas a la jefa de estudios del centro, a un profesor y dos profesoras. Las razones de esta elección se debieron a que estos profesores imparten docencia en el primer curso de secundaria y mantienen gran significatividad en la vida escolar de estos chicos y chicas¹.
- Conversaciones informales en la sala de profesores, en el patio de recreo o en los pasillos en los cambios horarios.
- Observación en el aula, en el patio de recreo y en los espacios de paso.

2. El contexto socioescolar

El instituto de educación secundaria donde realizamos el estudio de caso, destinado específicamente para esta etapa educativa desde el año 2000², alberga más de cuatrocientos estudiantes (465). Es receptor de alumnado procedente de tres centros de primaria próximos, ubicados en diferentes barrios, bien diferenciados entre sí en cuanto a características socioeconómicas y culturales de su población. Sólo el más reciente, construido como una nueva zona de expansión en la provincia, acoge familias de clase media; los otros dos son barrios que se construyeron en los años sesenta como viviendas sociales. Con el paso del tiempo las familias que han progresado económicamente han ido abandonando estos barrios quedando ocupados, en la actualidad y en su mayoría, por población inmigrante.

Como decíamos, sólo uno de los centros de primaria es considerado de prestigio desde el punto de vista social y escolar, coincidiendo con una ocupación de familias de clase media que conceden unas características socioculturales y económicas a sus hijos más cercanas a las exigencias institucionales/escolares y más próximas a una concepción homogénea de la organización y el funcionamiento de los centros; los otros dos, son considerados de peor nivel al igual que el alumnado procedente de éstos. Así lo manifestaba el profesorado en diferentes comentarios:

“El barrio de procedencia lleva aparejado mayores problemas de convivencia, de aceptación de las normas escolares, etc.” (PS)

“Hay gente que se ve normal, de clase media y otra que pasan claramente de las necesidades escolares de sus hijos. Se notan las diferencias de barrio en las formas, la vestimenta etc.” (PT)

¹ Profesor tutor de 1.º D, licenciado en química, encargado de impartir las asignaturas de Ciencias Naturales, Tutoría y Alternativa; profesora de Francés y Educación Física, diplomada en EGB y profesora de Sociales, licenciada en historia.

Las claves utilizadas para referenciar a cada uno de los profesores entrevistados a lo largo del informe son:

- Jefa de estudios (J.E)
- Profesor tutor (PT)
- Profesora francés (PF)
- Profesora Sociales (PS)

² En sus orígenes era un centro de EGB. Fue a partir del curso 1999-2000 cuando se erige como exclusivo para Secundaria.

El profesorado procede en su mayoría de las extinguidas enseñanzas medias. El claustro de profesores está compuesto por 39 docentes de los que sólo 6 proceden de primaria, aunque de los tres miembros del equipo directivo, director y jefa de estudios son maestros y miembros de este centro desde sus orígenes:

“Sólo un porcentaje muy reducido es procedente de la EGB, con la salvedad de que coinciden con un profesorado próximo a la jubilación.” (JE)

3. Organizar “los primeros” en secundaria

El aumento progresivo de alumnado inmigrante en el centro, las diferentes procedencias sociofamiliares y culturales está modificando el mapa escolar de este instituto que se muestra cada vez más diverso, con la dificultad que supone dar respuesta educativa a la variabilidad presente. Esta situación es percibida con cierto desasosiego por el profesorado y *provocadora de cierta conflictividad*. En este sentido, comentaba uno de los profesores:

“Es alarmante el ritmo con el que están aumentando los alumnos inmigrantes, de tener dos o tres hace cuatro años, ahora he pasado a tener 12 de un total de 30. También van siendo más diversos los países de origen: Rumania, Bulgaria, Palestina, Rusia, Argentina y Ecuador”. (PT)

Circunstancias que se hacen más evidentes en los grupos de primero, a lo que debemos añadir otro efecto que requiere especial atención por la vulnerabilidad que supone para estos chicos y chicas este momento de transición escolar que viven. Hasta ahora habían cursado su escolaridad bajo unas características sociobiográficas determinadas e inmersos en una cultura pedagógica propia de la etapa de primaria. Ahora se encuentran en un nuevo contexto y una nueva cultura escolar que presenta connotaciones diferenciadas en cuanto a la organización, o respecto a las características de sus nuevos profesores quienes, mayoritariamente, han recibido una formación inicial ausente de componentes didáctico-pedagógicos, derivando, en la mayoría de los casos, hacia un desempeño de su tarea desde una óptica más individualizada y asignaturizada lo que conlleva, a su vez, que el carácter cientifista de la docencia predomine sobre el educativo. Estas circunstancias convierten este tránsito susceptible de especial atención, pudiendo llegar a ser más o menos traumático dependiendo de la singularidad de cada uno tanto en el plano personal, sociofamiliar o cultural.

Por su parte, el profesorado entiende y traduce esta variabilidad aludiendo a la “multitud de niveles” a los que debe dar respuesta educativa, teniendo en cuenta que el libro de texto sigue siendo, por excelencia y para todas las asignaturas, el referente didáctico que guía el proceso de enseñanza y aprendizaje. Sólo un número reducido de profesores, más concienciado con su labor educativa y, especialmente, aquellos con formación de maestros, han introducido otros materiales didácticos complementarios, conscientes de la dificultad que entraña para los recién llegados el sometimiento a un nivel homogéneo y estandarizado.

Estas caracterizaciones diferenciadas entre el profesorado también se evidencian en la adopción de medidas organizativo-didácticas tendentes a solventar los distintos niveles escolares de partida, mostrando divergencias a la hora de establecer los agrupamientos para la compensación de estas dificultades iniciales.

Según comenta la jefa de estudios, la tendencia mayoritaria preferente de los tutores es la salida del aula ordinaria de aquellos chicos y chicas que presentan un mayor desfase en cuanto a las exigencias estandarizadas de nivel.

Al comienzo del año escolar en el que se realizó este estudio, quedaron constituidos cuatro grupos de primer curso. En principio, la intención fue seguir el orden alfabético como elemento organizador pero esta primera iniciativa se vio afectada por la asistencia o no a la clase de religión que, unido a las mayores o menores dificultades iniciales (desconocimiento del español, escolarización tardía, etc.) que pudieran presentar los estudiantes, se han convertido en los distintivos organizadores de grupos. Si el orden alfabético establecía la escala (A, B, C, D) el que tiene la cuarta letra del abecedario ha coincidido con el de peores características. Los alumnos inmigrantes aparecen repartidos en la siguiente proporción: 0 en 1.º A, 3 en 1.º B, 6 en 1.º C y 12 en 1.º D. La jefa de estudios comentaba que 1.º D se constituyó con los últimos matriculados y con aquellos estudiantes que no recibían religión católica como asignatura y los que se habían matriculado fuera del plazo oficial.

Para dar respuesta a la diversidad de historias socioeducativas que se conjugan en el centro, en general, pero especialmente en los cuatro primeros cursos, se ha dispuesto una modalidad organizativa de agrupamientos flexibles, propuesto por el equipo directivo y aceptado por el profesorado, aunque con algunas reservas:

“Durante el horario correspondiente a lengua y matemáticas, se dividen cada dos grupos en tres con un n.º de alumnos que varía en función de las dificultades presentadas. Así, quedan en una proporción de 30, 20 y 10 siendo este tercer subgrupo atendido por la profesora especialista en Pedagogía Terapéutica.” (JE)

Esta es una medida que, junto con las actuaciones del profesor ATAL para el aprendizaje de español, intenta paliar los desfases entre el alumnado de 1º producido por causas diversas: procedencia sociocultural, expectativas familiares, desconocimiento del idioma, incorporación tardía, etc.

3.1. La cuarta letra del abecedario: 1.º D

La decisión organizativa del centro para atender las diferentes creencias religiosas ha sido agruparlos según quieran o no asistir a clases de religión católica. Este grupo está constituido por estudiantes que no cursan la asignatura de religión, con un número de inmigrantes destacado respecto a los demás cursos de primero. Se ofrece al alumnado la posibilidad de la Alternativa, un cajón de sastre donde cada tutor establece las pautas a seguir; en este caso son los visionados de documentales o el aprendizaje del ajedrez las actividades que ocupan a los estudiantes.

Resulta llamativo el hecho de que cada vez aumente el porcentaje de estudiantes que cursan esta asignatura. La jefa de estudios aludía a este hecho con cierto desconcierto:

“Hasta ahora intentábamos distribuir al alumnado por orden alfabético, pero este año ha solicitado más de la mitad dar religión y eso se ha convertido en algo problemático porque son dos horas a la semana para 1.º y 3.º y una hora para 2.º y 4.º; ello ha obligado a reacomodar al alumnado en función de si da o no religión, de tal forma que se ha quedado un primero para todos aquellos que no dan religión (1.º D) y otro donde más de la mitad lo hace.” (JE)

Este grupo está constituido por 29 estudiantes de los que 12 son inmigrantes de procedencias muy diversas. Todos viven en el barrio "pobre" de la zona. Las diferencias entre ellos son evidentes; uno de los aspectos que utilizan para pronunciar estas diferencias es el dominio del español. Comentaba una de las alumnas la satisfacción que encuentra por su dominio de español; se siente bien por haber superado, según expresa, su mayor barrera: poder entenderse con los demás y que lo acentúa cuando se compara con otras compañeras que deben asistir a clases de español, *"recuerdo lo mal que lo pasé cuando ni yo entendía lo que me decían ni nadie me entendía a mí"*, comenta ahora con gran satisfacción.

Esta concentración mayoritaria de inmigrantes en este grupo no es percibida positivamente por alguna profesora quien comenta que, *"el hecho de que los malos estén concentrados en un solo grupo es nefasto para su aprendizaje y para el trabajo del profesor. Otro dato significativo es el efecto pigmalión, en una clase donde la mayoría son malos, los pocos buenos se contaminan, influye mucho en estas edades la influencia de los otros"*. Pero tampoco parecen vislumbrarse alternativas claras donde se aprecie una atención por las diferencias culturales presentes.

La percepción del profesorado acerca de las características del grupo y sus posibilidades escolares varía considerablemente. Si bien es verdad que la evidente heterogeneidad entre el alumnado ha dejado sin respuesta didáctica a muchos docentes, también es un hecho que la diversidad de pensamiento entre el profesorado, como ciudadanos con unas particulares creencias respecto al hecho migratorio, se hacen presentes en el aula y en el centro como organización y determinan las actuaciones didácticas.

En este sentido, encontramos desde manifestaciones que negativizan y justifican el escaso rendimiento del alumnado inmigrante:

"El escaso rendimiento escolar del alumnado inmigrante está relacionado con su falta de motivación por aprender. Creo que no están mentalizados para estudiar (obtener títulos) sino a terminar cuanto antes para ponerse a trabajar en invernaderos, almacenes o cuidar niños en el caso de las chicas.. Aunque hay excepciones ¡claro!

Como esto es enseñanza obligatoria, gran parte vienen obligados y esto no les deja progresar, están mentalizados a no hacer nada porque 'para qué quiero yo esto'." (PS)

Hasta aquellos otros que les auguran mayores posibilidades:

"El principal problema que presentan es el idioma, por lo demás son alumnos buenos, las dos que mejores notas han sacado con mucha diferencia son una chica argentina y otra palestina. Y aunque para la cuestión del idioma les atiende un profesor ATAL, no da abasto para cubrir las necesidades de todo el centro.

El progreso escolar y en proporción entre autóctonos e inmigrantes es bueno. Los niños sudamericanos es que traen muy bajo nivel y, aunque quieren aprovechar se quedan más retrasados. En aquellos que vienen de países del Este el nivel de conocimiento es bueno, son muy respetuosos y no tardan demasiado en ponerse a nivel de los demás." (PT).

4. Diferente pensamiento ideológico y pedagógico entre el profesorado

Como argumentábamos con anterioridad, es importante conocer el posicionamiento ideológico del profesorado en cuanto a los procesos migratorios en general y en cuanto a la respuesta que debe adoptar el sistema educativo y la escuela como integrante de éste ya que, al margen de la formación que pudieran

recibir sobre este tema, va a ser un factor determinante para generar actitudes encaminadas hacia la integración socioescolar de estas chicas y chicos. Para ello hemos indagado en el pensamiento pedagógico-ideológico y en las actuaciones didácticas de tres profesores que nos han parecido de especial relevancia por su cercanía en cuanto a la mayor dedicación horaria o contenido de la materia (Sociales) en este grupo de 1.º D.

4.1. La tarea de profesor tutor

Este profesor, licenciado en física y química desde mediados de los ochenta, es una persona afable. Su actividad docente ha estado suplantada durante 16 años por un cargo de representatividad en un sindicato de izquierdas, así que su montante como profesor en ejercicio sólo es de siete cursos escolares. Traslada al ámbito de la escuela las ideas que presiden su pensamiento sobre la inmigración. Quizá su reciente reincorporación a la tarea docente ha sido la razón por la que no ha recibido ninguna formación específica para trabajar con alumnado inmigrante. En este campo se define a sí mismo como *“autodidacta total”*. Es responsable de la tutorización del grupo de 1.º D, siendo el segundo año que desempeña ese cargo y el cuarto en el centro. Su mayor desconcierto lo vincula a la velocidad con la que han aumentado los estudiantes inmigrados en ese periodo:

“De tener dos o tres hace cuatro años, ahora tengo doce de un total de 30. Las nacionalidades son diversas: rumanos, búlgaros, rusas, palestina, argentina, ecuatorianas, de todo... la chica palestina ha incorporado el velo a su vestimenta habitual pero no denota ninguna actitud negativa por parte del resto de compañeros y compañeras”.

Durante una hora a la semana dirige la actividad de Tutoría de la que nos relata nos las actividades que realiza:

“Hablo con ellos, algunos cuentan algunos problemillas, pero son muy reservados, cómo van, cómo no van..., o trabajamos lo que nos va dando el orientador para la adquisición de hábitos de estudio”.

En este asunto muestra su escepticismo en cuanto al adiestramiento para la adquisición de hábitos de estudio ya que considera que las condiciones familiares/afectivas y socioeconómicas no les permiten en su totalidad estar centrados en las exigencias escolares. Le parece muy contradictorio que en estas técnicas se hable de *“habitación confortable para estudiar”* con buena iluminación, bien sentados etc., y las condiciones que tienen algunos de estos chicos que ni tan siquiera cubren sus necesidades básicas afectivas. A pesar de ello, se muestra bastante positivo ante el rendimiento de las chicas y chicos inmigrantes, con la salvedad de la barrera idiomática:

“Los que no tienen problemas con el idioma, van normal, responden bien y están motivados para aprender. Hay cuatro que han aprobado las once asignaturas del curso en el primer trimestre, tres son inmigrantes. Excepto raras excepciones los españoles son mucho más folloneros que los no españoles”.

Los problemas de comportamiento, de indisciplina, se atribuyen –en este grupo– a los españoles, quienes *por no cursar religión* quedan concentrados en este grupo, coincidiendo con chicos o chicas que han repetido algún curso en primaria. Este profesor sólo habla de este tipo de conflictos en inmigrantes refiriéndose a un chico rumano que sí presentó grandes dificultades de adaptación, *“la madre fue requerida*

en el centro quien hablaba de problemas de separación, pero había mucha limitación con el idioma, no entendíamos nada. Por estas cuestiones el niño se expulsó y lleva un mes sin aparecer por el centro". Salvo este caso que considera excepcional, insiste en que el comportamiento de los chicos y chicas inmigrantes es ejemplar.

Cuando habla de la convivencia y relaciones entre pares muestra su disconformidad ante los agrupamientos diferenciados por culturas. Relata así su percepción durante los tiempos de recreo:

"En el patio de recreo tienden a concentrarse por grupos culturales de referencia (grupillos de rumanos, de búlgaros...) Pero también se agrupan por intereses, por ejemplo las dos chicas de mejores notas (palestina y argentina).

Las niñas inmigrantes se relacionan poco con el resto y también con escasa frecuencia se dirigen a mí".

Su consejo siempre va encaminado a que practiquen el español entre ellas y especialmente en estos momentos de actividad más informal.

En los momentos de trabajo más académico o cuando están en la hora de alternativa practicando ajedrez, también mantienen las divisiones culturales, pero aquí pasa más inadvertida esta situación. Su empeño es que practiquen español y se relacionen entre ellas, pero los intereses son diferentes. En los momentos en que observábamos sus juegos de ajedrez, de las chicas, sólo las inmigrantes lo practicaban; las autóctonas hablaban de que es un juego aburrido y andaban con algunas lecturas pero sin mostrar gran interés por ella. José, en este caso les recriminaba su falta de interés amenazándolas con no ir a la próxima excursión con motivo de la semana cultural; pero tampoco parece afectarles esta amenaza y seguían con sus conversaciones.

Le preocupa, como profesor, el cierre que, sobre todo, las niñas autóctonas mantienen hacia las inmigrantes, especialmente hacia las que proceden de países del este, *"no son nada de abiertas"*. También habla de grupos de niñas inmigrantes que mantienen su relación de amistad fuera del colegio, viven próximas en domicilio y, según dice, *...no tienen fácil el acceso a relacionarse con los autóctonos, quienes más se relacionan con los españoles son los del norte de África, pero sólo los chicos.*

Mantiene estereotipos en cuanto a las características según procedencia cultural y sociogeográfica o cuando alude al género:

"Hay que distinguir la inmigración europea de la norteafricana, una cultura completamente diferente... veo que les cuesta mucho más trabajo adaptarse. A los del este no les cuesta nada, son hábiles intelectualmente y gozan de una historia escolar procedente de su país, mucho más solidaria, con sistemas de tutorización; aquí eso es impensable, son mucho más individualistas y competitivos.

Sí hay diferencia entre niños y niñas, éstas son más pausadas, más responsables, los niños son unos cafres, están embrutecidos..., muestran mucho más rechazo a las tareas, a la norma. Tengo una que tiene dificultad, es muy lenta, pero es un primor, calladita, responsable."

De igual modo, la participación de las familias inmigrantes en la vida del centro sigue patrones similares a lo que se viene produciendo con las autóctonas: *"es mínima y se repite con los buenos, sólo viene el padre de la niña palestina"*.

Llama la atención que aún siendo consciente de determinados contrasentidos que exige el espacio institucionalizado de la escuela, no surjan alternativas más allá de mantener una tímida cercanía hacia sus alumnos y una preocupación por entender el problema de la inmigración desde una visión progresista, porque en el espacio del aula y las acciones didácticas sigue el mismo patrón tradicional de controlar el orden, el esquema pregunta/respuesta, explicación, indicación de actividades a realizar, etc. con cierto gesto de autoridad. Él atribuye esta actitud a que *"hay mucho alborotador en esta clase que hay que controlar"*.

Esta actitud se deja ver en la presión academicista y asignaturizada que sigue estando presente en su pensamiento y acción práctica:

"Mi asignatura se presta poco porque los planetas son los que son y la tierra gira donde gira. Los movimientos de la tierra..., hazlo más fácil me dicen, pero ¿cómo?, en función de la base que traigan así responderán."

Dice no hacer nada diferente a lo que haría si no tuviera inmigrantes, argumentando tanto las características de su asignatura *"que se presta poco"*, como a la ausencia de formación al respecto. Sólo aborda temas solidaridad, multiculturalidad, igualdad en el tiempo horario destinado a "tutoría". *Como mi asignatura es tan técnica, poco me ha podido cambiar*. Sí mantiene cierto cuidado en su respeto a las diferentes culturas cuando se aborda, por ejemplo, el tema del belén que hacen por navidad. Él se pronuncia defensor de la escuela laica y así lo expresa abiertamente: *a la hora de hablar con ellos de ciertos temas, mido mucho más mis palabras y mis actuaciones*.

4.1.1. Lo personal, lo cultural y lo escolar en la construcción de expectativas

Existe un desconocimiento generalizado en la institución escolar de la vida singular de estos chicos y chicas, *no queda tiempo*, los requerimientos están tan ajustados a los patrones académicos que pareciera no existir vida social. Cuando comentamos con este profesor lo gratificante que para estas chicas resulta sentirse escuchadas, se siente un poco amedrentado:

"Yo, sus situaciones sociales y personales no las conozco. Yo no tengo ni idea y a mi me da corte preguntar a la niña en qué trabaja o no trabajan tus padres."

Resulta casi impensable introducir lo social, lo cultural o lo personal en el currículo oficial, que queda destinado a cubrir determinados aprendizajes alejados de las vidas cotidianas de estos chicos y chicas.

Vuelve a generalizar cuando se aborda el tema de las expectativas que prevé para las chicas y chicos inmigrantes que resume de la siguiente manera:

"Yo creo que tal y como va avanzando la sociedad se pueden integrar perfectamente y en el campo social, trabajo... La gente que esté cualificada, exactamente igual que nosotros. Hay reticencias a la entrada de inmigrantes (habla de la moratoria a Bulgaria y Rumania) pero a la gente que esté aquí, las mismas posibilidades que a nosotros."

Intentamos provocar cierta proximidad con lo escolar y la influencia directa que puede ejercer inhibiendo o posibilitando la futura inserción sociolaboral por ejemplo a través de facilitar el acceso a otros

niveles escolares no obligatorios, ante lo que reconoce que, *“efectivamente ellos tienen una limitación que es la precariedad en que viven, les cuesta más trabajo arraigarse...la gente no se va de su país por capricho”*.

Establece una comparación entre los chicos autóctonos que van mal en la escuela y cómo las familias ya arraigadas buscan puestos laborales mientras que los inmigrantes no gozan de este privilegio, siendo consciente de la desigualdad.

4.2. El carácter humanista de la docencia personalizado en la profesora de francés

María imparte clases de francés y educación física en 1.º y 2.º de ESO. Su titulación de diplomada sólo le permite dar clases en el primer ciclo de la secundaria obligatoria aunque tiene varias especialidades: francés, historia, educación física. Es de las pocas maestras que permaneció en el centro cuando éste pasó a ser exclusivamente de secundaria, lo que le hace conocedora de la evolución que éste ha ido sufriendo a lo largo de los años.

Nacida en Tánger de padre bereber y madre española, se siente inmigrante, *“me decían mora cuando vine a España con 7 años”* y ha sentido los problemas de la inmigración o del cruce de culturas, aunque desde una posición de clase media, *lo que me hace que esté familiarizada con diferentes tonalidades de piel o idiomas. Me parece que se puede llegar a un entendimiento entre culturas*. Forma parte del colectivo Almería Acoge, manifiesta gran sensibilidad hacia la cuestión migratoria.

No se define adscrita a ninguna tendencia política concreta pero sí reconoce que la dictadura de Franco impidió la evolución de esta ciudad. *Encontré una ciudad bastante deprimida y bastante racista cuando vine en el 57*.

A diferencia de otros profesores, utiliza el contenido de sus asignaturas para facilitar las interacciones y relaciones entre sus estudiantes, así como para que sirva de puente para el conocimiento de otras culturas. Dice sentirse privilegiada con las asignaturas que imparte ya que ello le facilita bastante las interacciones con sus alumnos y entre ellos:

“Yo tengo suerte con mis asignaturas: Francés, con la que no tengo problemas y con Educación Física, aún menos. No hay respuestas negativas en la participación de las chicas, y aunque el nivel cultural de las sudamericanas es más bajo, sin embargo están acostumbradas a participar en su país en deportes como el fútbol u otros deportes agresivos lo que hace que participen bastante.”

En cuanto a su visión del fenómeno migratorio comenta que, *“cuando la gente autóctona pertenece a zonas de menor nivel cultural, se produce más racismo porque la gente es más primitiva, tiene menores recursos intelectuales para entender lo de la inmigración”*. Se siente muy implicada con la integración positiva del alumnado inmigrante y cuestiona la concentración en determinados centros de la periferia y las consecuencias negativas de este tipo de reagrupamientos. Su abundante experiencia profesional y su recorrido por diferentes centros de la provincia le lleva a afirmar que las zonas donde la población es más pobre acoge a mayor n.º de inmigrantes, y nombra algunos centros que corroboran sus afirmaciones. *“En este centro, aún siendo de carácter marginal, no tenemos un n.º tan alarmante de inmigrantes como en otros centros de la periferia donde he trabajado”*.

Mantiene unas expectativas positivas en cuanto al progreso escolar de los chicos y chicas inmigrantes, aunque diferenciando según la zona de origen:

“El progreso escolar, en general, es bueno. Aunque los sudamericanos traen un nivel más bajo y, aunque quieren aprovechar, se quedan más retrasados. En cambio, las que vienen del este traen un nivel de conocimientos más elevado, son muy respetuosos y no tardan en ponerse a nivel.”

Pero la continuidad en el sistema educativo de estos chicos y chicas y la posibilidad de acceder a puestos laborales de cierto prestigio las pone en cuestión:

“La historia se repite, pienso que estos niños van a acabar integrándose y yendo a sus países de visita. Va a pasar un poco como en Francia, que van a tener puestos de trabajo que nosotros no queremos, a menos que sean niños muy inteligentes y bien dotados, con una gran fuerza y voluntad que harán carreras universitarias; pero como por otro lado el entorno suyo es pobre, los padres no tienen poder adquisitivo y, por desgracia, en este país, para que los hijos estudien carreras universitarias se necesitan que los padres estén bien dotados económicamente.”

Le preocupa sobremedida la dificultad económica que atraviesan las familias inmigrantes y cómo esto puede convertirse en un grave obstáculo para la continuidad de los chicos en el sistema escolar una vez finalizado el período escolar obligatorio:

“Se los llevan a trabajar en cuanto acaban la ESO porque necesitan ingresos económicos para ayudar en casa, excepto las familias que tienen miras más altas que se van a sacrificar mucho para que puedan estudiar.”

Pone el ejemplo de una familia subsahariana y la manifestación de la madre cuando decía que necesitaba que su hijo acabara la ESO porque tenía 7 más que alimentar: *“Es un handicap, tienen muchos hijos. Todos los miembros de la familia tienen que aportar, a mí me da mucha pena”*.

Consciente de esta situación, le concede gran importancia a la posibilidad de hablar con las familias para que generen otras expectativas y establece contactos periódicos con ellas, especialmente con las madres, a través de su búsqueda de participación en actividades que escapen a las rutinarias conversaciones académicas o de comportamiento en unos horarios difícilmente reconciliables con el laboral. Incluso en los aspectos más académicos destaca el interés de las familias inmigradas respecto a las autóctonas cuando se solicita su participación en el centro:

“Sí hay diferencias positivas en las familias inmigrantes que hacen lo increíble para participar cuando se les requiere, por ejemplo, vienen todos a por las notas aunque tengan que pedir permiso en el trabajo, que las familias autóctonas no siempre hacen. Cooperan bastante.”

Su observación y atención permanente a la generación de expectativas de continuidad en el sistema escolar, le llevan a establecer diferencias según el grupo cultural de referencia:

“Pienso que los padres sudamericanos van a hacer un esfuerzo porque sus hijos continúen estudios, los del este también, en los árabes y subsaharianos es donde creo que no seguirán, que los padres ven bien lo de que se incorporen pronto al trabajo. Pero sólo son conjeturas...”

Establece rápidamente la comparación con los autóctonos de quienes afirma que *lo tienen todo y no saben aprovecharlo*.

“Los inmigrantes, son una gente muy agradecida y ahí noto mucha diferencia con los autóctonos pues están en una sociedad que tienen de todo y no saben aprovecharlo.”

Su interés por la mediación y la búsqueda de diálogo entre los grupos le ha servido para ser designada, de entre los profesores del centro, responsable de la organización de actividades que fomenten este tipo de intercambios. Así, se implica y responsabiliza de tareas que escapan a la docencia rutinaria organizando actividades complementarias de carácter intercultural. No obstante, se siente contrariada por la limitación económica que sufren la mayoría de chavales inmigrantes que les impide acceder a estas salidas. Estuvieron en Francia en régimen de intercambio: *“sólo han ido dos chicas inmigradas, tuvieron que pagarse el viaje por lo que hubo una selección natural donde muchos inmigrados se quedaron sin viaje”*.

Incorpora como una anécdota de este viaje y vuelve a insistir en las diferencias marcadas entre los autóctonos, *que se quejaban permanentemente de la comida*, a diferencia de las dos chicas sudamericanas, *que daban las gracias por todo*.

Otra de las actividades que ha promocionado ha sido la constitución de un grupo para participar en escuelas municipales de voleibol, *“en la escuela municipal de voleibol ya se han incorporado chicos árabes”*; además de la organización de las “acciones interculturales” que se celebran en el centro con muestras culinarias representativas de los diferentes países de procedencia del alumnado inmigrante en el centro. Se siente satisfecha de esta labor y es consciente de su buen hacer; ello está permitiendo incorporar tanto a chicos y chicas como a las familias.

“Observar mucho, ver comportamientos, mediar, hacer modificación de conducta. Trato de fomentar las relaciones entre los chicos y chicas a través del deporte (una liga entre centros) porque eso ayuda a hacer bastante amistad. El deporte o la música les ayuda a integrarse bastante.”

Este respeto por las diferencias y, en contra de otras y mayoritarias opiniones, entiende y justifica la tendencia de los chicos y chicas inmigrados a reagruparse durante los períodos de recreo:

“Tienen que recuperar y mantener sus raíces sociolingüísticas. Hablan en su idioma y en el recreo se buscan para ello porque tampoco quieren olvidarlo porque en casa los padres no hablan español.”

No considera que en este centro existan graves problemas de conducta ni comportamientos xenófobos, excepto con los chicos de origen magrebí; así lo expresaba relatando el caso de acoso de que fue objeto un chico magrebí por parte de compañeros autóctonos: *“Mono que te podías haber quedado en tu selva”*.

“Los niños de origen magrebí son mucho más conflictivos que las niñas del mismo origen (en 2.º hay 3 chicos y una chica). La convivencia entre culturas es buena, excepto en un primero donde tuvieron que cambiar a una chica de un primero de muy bajo nivel (lo que según indica va acompañado de malas conductas, desinterés por el trabajo, falta de respeto).”

4.3. ¿Puede ser elemento de diálogo cultural el contenido de la asignatura de Sociales?

La profesora que imparte la asignatura de sociales a los cuatro grupos de primero es licenciada en historia con 23 años de experiencia docente, primero en enseñanzas medias; los últimos siete años los viene desempeñando en este centro de secundaria.

Al igual que la mayoría de profesorado procedente de las extinguidas enseñanzas medias alude a su nula formación didáctica y tampoco considera útil la formación específica recibida para trabajar con alumnado inmigrante:

“Los cursos recibidos desde el Centro de profesorado sobre interculturalidad son muy teóricos y resuelven poco, porque el problema está cuando tienes que trabajar con ellos en el aula, ¿qué haces cuando no conocen el idioma?”

Imparte esta asignatura a los cuatro grupos de primero y hace referencia explícita a la dificultad acontecida al inicio del año escolar para organizar los grupos garantizando que se produjera una distribución equitativa de alumnado inmigrante. El resultado, como ya sabemos, fue la concentración masiva en uno de ellos. Las razones para este reparto desigual son aprobadas por esta profesora y que resume en la matriculación tardía (fuera de plazo) o la no enseñanza de religión católica.

En todos los grupos trabaja el mismo contenido de sociales y con el mismo libro percibiendo diferencias considerables, especialmente en cuanto a comportamiento, atención, motivación hacia el aprendizaje, etc. Sus referencias al grupo de 1.º D son bastante aclaratorias:

“En esta clase es inviable trabajar en grupo. Les fotocopia mapas para que los vayan cumplimentando con nombres de ciudades. Es imposible explicar en esta clase. Esta clase, hubiese necesitado dos profesores permanentes para atender las necesidades de todos.”

El contenido curricular para esta asignatura concentrado en el libro de texto es el único referente didáctico que utilizan y, derivado de éste, los mapas y su cumplimentación por los estudiantes en función de la actividad que se les demande. Como estrategia alternativa para trabajar con este grupo y facilitar el aprendizaje de los estudiantes comenta: *“En este grupo pongo más actividades, es la única forma de que estén trabajando”*.

No trabajan en grupo porque asegura les alborota aún más el comportamiento, especialmente en el grupo considerado “de peor nivel”. *En dos de ellos sí que utilizo, en ocasiones, el trabajo por parejas.*

El pensamiento extendido de que la disciplina es uno de los peores males que aquejan actualmente a los centros de secundaria, es refrendado por esta profesora, y esto va acompañado de las bajas expectativas que mantiene para su inserción en la vida sociolaboral: *“Para estos chicos y chicas el futuro está destinado a ocupar los peores puestos en la escala laboral o el riesgo a caer en la delincuencia. El futuro que yo les auguro, regular”*.

En cuanto al rendimiento y disciplina no encuentra diferencias significativas entre niños y niñas inmigrantes y sí entre españoles e inmigrantes que, en porcentaje es mayor entre el alumnado inmigrante.

Las culturas de origen también marcan sus diferencias ya que considera a los estudiantes procedentes de países del este en mejores condiciones escolares y académicas: *“Los rumanos razonan mejor, captan mejor las explicaciones, en cambio los de Sudamérica son más vagos, a pesar de no tener la dificultad del idioma”*.

Para la integración de estos chicos y chicas, no se utiliza ninguna estrategia concreta, sólo sabe que en el centro se celebra la semana cultural donde participan todos los alumnos del centro y donde sí que se sienten representados a través de actividades culinarias o musicales.

5. Conclusiones

El reciente aumento de alumnado inmigrante en este centro de secundaria, especialmente en su primer curso, la disparidad de procedencias sociofamiliares, culturales y económicas unidas al convencimiento de que la persistencia en el aprendizaje de los contenidos escolares es la mejor herramienta que puede y debe dotar la institución escolar a sus estudiantes, ha conducido a la adopción de algunas acciones generales promovidas desde el equipo directivo.

En primer lugar, para solventar las diferencias y deficiencias de niveles escolares se han puesto en marcha “agrupamientos flexibles” cuya lectura más precisa hace percibir claramente la primacía de adquisiciones instrumentales (lengua y matemáticas) por encima de la diversidad de intereses, opciones, motivaciones o diferencias a la hora de apropiarse del conocimiento.

En segundo lugar y como acción institucionalizada en los centros que atienden a estudiantes inmigrantes existe, para el aprendizaje de español, el aula de adaptación lingüística (ATAL) que el profesorado considera insuficiente en horas, pues entienden que los chicos y chicas deben pasar más horas en ella.

En tercer lugar, y como también viene siendo habitual en los centros escolares, queda establecida la “semana intercultural” donde las muestras culinarias representativas de diferentes países, la música de cada grupo cultural o la mayor o menor participación de las familias, terminan por componer las actividades facilitadoras de la integración.

Hacer una interpretación que escape a lo puramente anecdótico, superficial y puntual, será labor de cada uno de los profesores, y donde dejarán su impronta personal en función de la visión y análisis personal realizado sobre el fenómeno de la inmigración, tanto en su consideración como ciudadanos, como en las actuaciones que el espacio institucionalizado de la escuela debe asumir. No obstante y a pesar de una amplia gama de posturas, al llegar a los contenidos curriculares el mejor exponente considerado es el que se refleja en los libros de texto con la limitación que supone para la adopción de otras medidas didácticas que fomenten el conocimiento y vivencia de otras culturas. El fracaso escolar, como consecuencia, queda justificado en todos los casos por cuestiones ajenas al compromiso que debe asumir la escuela: desatención familiar, desconocimiento del español, desinterés del propio alumno o incapacidad personal.

Estas cuestiones más generales, se impregnan en la vida cotidiana del centro evidenciando una serie de rasgos que lo definen:

- Existencia de un desconocimiento generalizado en la institución escolar respecto de la vida singular de estas chicas: sus historias socio-afectivas, sus preocupaciones, sus diversidades. La cultura escolar aparece tan ajustada a patrones academicistas que pareciera no existir vida social comunitaria: *“Yo sus situaciones sociales y personales las desconozco, a mí me da corte preguntar a la niña en qué trabajan sus padres o qué hace en el tiempo libre”*; afirmación de uno de los profesores entrevistados.

Sólo el tiempo dedicado a algunas materias consideradas de menor prestigio académico como la Educación Física, y dependiendo de la actitud del profesor/a ante la integración socioescolar de estas chicas, sirven como vehículo para establecer diálogo entre las diferentes culturas, entre los chicos y las chicas y entre éstos/as y las profesoras/res.

- Los contenidos curriculares de materias como las ciencias sociales y naturales, que pudieran servir de puente entre el conocimiento experiencial y el experto (o científico), se centran exclusivamente en aspectos cientificistas y *asignaturizados*, no proporcionando esa posibilidad de reconstrucción y contraste. Rellenar mapas mudos o afirmar que *los planetas son los que son y giran donde giran*, son algunas de las argumentaciones del profesorado que denotan la ausencia de conexión entre ambas líneas.
- Se produce gran variabilidad de pensamiento entre el profesorado en cuanto al fenómeno migratorio, a las posibilidades de integración socioescolar de estas chicas y chicos, y a sus posibilidades de inserción futuras. Estas circunstancias están arrastrando, como consecuencia, la dificultad para la adopción de medidas didácticas y organizativas consensuadas por todo el centro o, al menos, para un grupo concreto. Las chicas ven cómo a la entrada al aula de cada profesor o profesora, las dificultades, los vínculos hacia el contenido de las materias, las disposiciones espaciales, los agrupamientos... son diferentes.
- La organización sigue acentuando el carácter estructurante formal y burocrático por encima de las voces de sus protagonistas. Los tímidos intentos de organizar el centro atendiendo a criterios de racionalidad pedagógica a favor de la integración y diálogo entre grupos e individuos, quedan minimizados ante el carácter visionario de la organización, las cifras estadísticas o las acomodaciones a exigencias de programas informáticos.
- Los tiempos no académicos, como el recreo, son aprovechados por estas chicas inmigradas para intercambiar sus experiencias. Se agrupan por intereses, porque hablan la misma lengua, porque comparten aficiones comunes; el resultado es ver unidas a las sudamericanas, y por otro lado a las proceden del Este, difícilmente se agrupan con las autóctonas, salvo en casos excepcionales, y tampoco entre chicas y chicos. Una estampa similar se perfilaba en aquellas horas destinadas a “Alternativa”, donde se reagrupan libremente para aprender/jugar al ajedrez o ver algún documental.
- El profesorado vislumbra diferentes condiciones de inserción sociolaboral según la procedencia de origen. De igual manera que perciben que las chicas que proceden de países del Este avanzan rápidamente en las tareas escolares una vez superada la barrera del idioma, también auguran para ellas mejores condiciones de inserción sociolaboral.

Bibliografía

- BONAL, X. (2003): *Apropiacions escolars. Usos i sentits de l'educació obligatoria en l'adolescència*. Barcelona: Octaedro.
- BURMAN, E. y MACLURE, M. (2004): "Deconstruction as a method of research". En: SOMEKH, B., y LEWIN, C. (Eds.): *Research Methods in the Social Sciences*. London: Sage.
- CARBONELL, F. (2003): "¿Cómo mejorar los aprendizajes del alumnado extranjero?". En: *Aula de Innovación Educativa*, 126, pp. 35-39.
- CASAS, P. (2000): "El fracaso escolar en zonas socialmente desfavorecidas". En: *Monitor Educador*, 79.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1998): *La transición a la educación secundaria*. Madrid: Morata.
- MARCHESI, A., y HERNÁNDEZ, C. (Coords.) (2003): *El fracaso escolar. Una perspectiva internacional*. Madrid: Alianza Ensayo.
- RODRÍGUEZ MARTÍNEZ, D. (2008). "Niñas inmigrantes: construcción de sus identidades y expectativas de futuro". En: *Investigación en la Escuela*, 64, pp. 105-115.
- TADEU DA SILVA, T. (2001): *Espacios de identidad*. Barcelona: Octaedro.
- YOUNGMAN, F. (1986): *Adult education and Socialist Pedagogy*. London: Croom Helm.