

Núria Planas. (2003). Aula de Innovación Educativa. [Versió electrònica]. Revista Aula de Innovación Educativa 119

Identidad y aprendizaje en alumnos inmigrantes

Núria Planas

Los procesos de aprendizaje y los de construcción de identidad son realidades distintas e inseparables. La educación se convierte en un recurso positivo para las personas cuando es capaz de conjugar ambos procesos de modo que avanzar en unos también suponga avanzar en los otros. En el caso de los alumnos inmigrantes, las dificultades de adaptación a una nueva cultura escolar acostumbran a complicar los procesos de construcción de su identidad grupal e individual.

¿Por qué se sientan juntos?

Constatar la tendencia a agruparse del alumnado inmigrante es un buen punto de partida para observar sus comportamientos y entender algunas de sus decisiones. Tatum (1999), en su libro *Why are all the black kids sitting together in the cafeteria?* ("¿Por qué se sientan juntos todos los chicos negros en la cafetería?"), reflexiona sobre los procesos de construcción de identidad en escuelas donde la diversidad étnica es un factor que contribuye a distinguir unos alumnos de otros. Tan sólo basta con echar una ojeada a cómo se juntan los alumnos durante las horas de patio para darnos cuenta de que la situación de la que nos habla Tatum es extrapolable a los demás ámbitos de relación en escuelas de este tipo. Incluso dentro del aula, los alumnos tienden a agruparse por afinidad étnica, muchas veces equivalente a afinidad lingüística y cultural. Por sí solo, este hecho no es positivo ni negativo. No hay nada de negativo en que alumnos que comparten formas de vida y una misma lengua deseen sentarse juntos y colaboren en tareas del aula. Ni tampoco hay nada de intrínsecamente positivo, al menos en lo que respecta a garantizar mayores niveles de aprendizaje. Muchos alumnos minoritarios aprovechan la cercanía cultural con algunos compañeros para establecer y afirmar su identidad. La búsqueda de factores para un desarrollo positivo de la identidad es un aspecto que no debe menospreciarse.

La asignación oficial de una identidad de riesgo

La administración educativa ha situado por igual a los alumnos discapacitados (físicos o psíquicos) y a los procedentes de otros países, dentro de la amplia clasificación de alumnos con necesidades educativas especiales (NEE). Esto ha contribuido a empeorar las expectativas sociales respecto al rendimiento escolar de los jóvenes de minorías étnicas. Pero los alumnos minoritarios no son alumnos discapacitados, ni deben tratarse como tales, aunque necesiten apoyo, como todos, durante su escolaridad. Si tomamos la definición de alumnos con NEE (es decir, cuando se presentan dificultades físicas, sensoriales, intelectuales, emocionales, sociales, o alguna combinación de éstas, que afectan al aprendizaje), los inmigrantes pueden considerarse bajo la etiqueta de necesidades educativas especiales, al igual que todos los alumnos lo son en cierta medida y en ciertos momentos.

Todos los alumnos tienen necesidades educativas especiales más o menos transitorias. Naturalmente, cuando la administración educativa habla de alumnos con NEE, se refiere a problemáticas de una cierta gravedad y persistencia. Precisamente por eso no tiene sentido asociar el término directamente a los grupos minoritarios. Los alumnos inmigrantes no presentan en general hándicaps de tipo funcional, sensorial o motor, ni dificultades específicas de tipo visual, auditivo, del habla o físicas. Las dificultades de adaptación a la nueva cultura escolar y los historiales de bajo rendimiento académico no bastan para atribuirles incapacidades. Ni son discapacitados ni están genéticamente imposibilitados para tener un buen desarrollo personal y acceder al currículum escolar. Por ello, urge revisar los programas compensatorios dominantes. El modelo del déficit subyacente en estos programas es un impedimento para pasar de la diversidad de culturas en el aula a una cultura de la diversidad. Conviene superar la asignación de una identidad de riesgo al alumnado inmigrante y considerar los complejos procesos de transición que viven.

¿Qué significa en esta aula que yo sea paquistaní?

Un rasgo de la adolescencia consiste en plantear cuestiones de gran trascendencia referidas a la propia identidad individual y grupal. El joven adolescente se pregunta quién es, quién puede llegar a ser, a quién debe tomar como modelo, de quién debe aprender a distinguirse, con quién debe relacionarse..., y se hace estas preguntas al mismo tiempo que intenta participar en distintas comunidades de prácticas donde se le exigen posiciones de apoyo o rechazo respecto al grupo mayoritario. Si para alumnos del grupo mayoritario estas preguntas ya suponen un auténtico reto y una importante fuente de conflictos personales, para aquellos otros alumnos de grupos minoritarios se trata de cuestiones aún más confusas que pueden originar conflictos aún mayores. Para un alumno paquistaní, por ejemplo, una cuestión fundamental es: ¿Qué significa en esta aula que yo sea paquistaní? En cambio, para un alumno local, plantearse quién es no implica necesariamente pensar sobre quién es en un sentido étnico o cultural. Este alumno no tiene la necesidad de plantearse "qué significa en esta aula que yo sea catalán", porque su opción representa la normalidad. Las partes de la identidad que acostumbran requerir mayores reconstrucciones son precisamente aquéllas que difieren en mayor medida de la normalidad.

A los procesos de construcción de identidad del alumno inmigrante paquistaní hay que añadir un mayor grado de complejidad en relación con esos mismos procesos vividos por el alumno local. Esta complejidad viene dada, en parte, por sentimientos de exclusión. La situación minoritaria de algunos alumnos les lleva a pensar su realidad en términos de grupo cultural aparte. Este hecho condiciona la manera como se relacionan entre ellos y con los demás en el aula. ¿Por qué los alumnos inmigrantes paquistaníes, marroquíes, dominicanos, chinos, colombianos... se definen a sí mismos esencialmente en términos étnicos o culturales? Tal vez porque los demás les ven, antes que nada, como paquistaníes, marroquíes, dominicanos, chinos o colombianos. El aprendiz de matemáticas con mala disposición, el alumno bueno jugando a fútbol, el absentista... todos estos atributos suelen ser secundarios y se ubican en frases inequívocas: el chico marroquí con mala disposición en clase de matemáticas, el alumno dominicano bueno jugando a fútbol, el paquistaní absentista... A veces el acrónimo parece informar más que el resto de la frase.

La invisibilidad del conflicto cultural

Los procesos de transición de los alumnos inmigrantes suelen ir acompañados de múltiples conflictos entre significados. Moscovi (1981) habla de diferentes tipos de conflictos culturales. En primer lugar, existe un conflicto inevitable debido a que el aula, en tanto que parte de una institución, tiene como objetivo la enculturación e institucionalización del alumnado. Esto significa que para adaptarse con éxito a un aula, todo alumno debe acceder a renunciar a partes de su identidad social y cultural, siendo mayores las renunciaciones cuanto mayor sea la distancia entre el alumno y la cultura del aula. El proceso de aprender es un proceso

social y, a su vez, el proceso de aprender dentro de una escuela es un proceso de socialización que conlleva cierta subordinación del aprendiz a las dinámicas legitimadas. Si entendemos la institución escolar como un logro social, a pesar de las críticas de conservadurismo que se le han hecho (Giroux, 2001), este tipo de conflicto es un mal menor.

Hay otro tipo de conflicto cultural cuyo impacto puede ser minimizado. Este conflicto tiene dos dimensiones, una estrictamente social y otra más específica relacionada con la materia escolar. La primera dimensión se refiere a las tensiones entre la cultura interiorizada y normalizada por el alumno y la cultura escolar. La segunda dimensión señala un conflicto cuyo impacto negativo puede llegar a ser evitado, y debería serlo. Se trata del conflicto que surge al rechazar la naturaleza cultural de toda materia escolar y, por tanto, al actuar como docentes legitimando sólo aquellos conocimientos que se ajustan a nuestras formas de ver el mundo, aunque coexistan otras formas en el aula. Sea inevitable, minimizable o evitable, el conflicto cultural se caracteriza por la escasa atención que se le ha venido prestando en el aula, hecho de nefastas consecuencias para muchos alumnos.

Vivencias desde la perspectiva del alumno

No existen las mismas expectativas en torno a un alumno local que en torno a un alumno, por ejemplo, paquistaní. La proyección de estas expectativas por parte de la comunidad educativa y la muy a menudo interiorización de ellas por parte de los propios alumnos constituye parte de la respuesta a "qué significa que yo sea paquistaní en este aula"; ¿significa lo mismo que ser alto, tener los ojos grandes, llevar gafas o ir en bicicleta a la escuela? Aftab, alumno paquistaní de 15 años, cuenta que para él ser paquistaní en el aula significa "trabajar con mis amigos paquistaníes y, cuando no vienen, trabajar yo solo". Aftab es el alumno más alto de su clase, y tal vez de la escuela, puesto que mide un metro y noventa centímetros. No obstante, cuando se le pregunta cómo se definiría, sin que se haga ninguna referencia a su condición de inmigrante paquistaní, no menciona sus características físicas. Aftab se limita a responder que él es paquistaní y que sus padres también lo son. Cuando, a continuación, se le pregunta cómo cree que sus compañeros de clase le ven, responde: "extranjero". Por último, cuando se le pide su opinión sobre cómo cree que le ven sus profesores, el alumno repite escuetamente: "también extranjero".

Los aspectos que más tienden a destacarse de la identidad coinciden muchas veces con aspectos que la sociedad, o un determinado grupo, resaltan. Aftab, antes que muy alto, se ve a sí mismo como paquistaní e hijo de paquistaníes porque así es como los otros le ven, o al menos como él cree que le ven. La identificación con los miembros de su grupo étnico, además de indicar una manera de relacionarse con compañeros y profesores, condiciona una manera de relacionarse con los contenidos escolares. En función o no de la asistencia de otros paquistaníes a las sesiones de clase, Aftab accederá o no a colaborar en el desarrollo de las tareas y a intercambiar sus ideas. Si no encuentra un interlocutor con el que se sienta cercano, cultural y afectivamente, Aftab tenderá a inhibirse.

Para acabar

El caso de Aftab muestra que no es fácil separar el análisis de los procesos de afirmación de la identidad del análisis de los procesos de aprendizaje. Para reducir las dificultades en el aprendizaje, se debe ir más allá de respuestas a nivel individual e incluir cambios globales dentro del medio escolar. Las dificultades en el aprendizaje tienen mucho que ver con las dificultades en la escolarización. ¿Cuáles son los cambios en las escuelas que deberían (y podrían) llevarse a cabo para facilitar la adaptación de todos los alumnos? ¿Cuáles deben ser los principales criterios de apoyo organizativo? ¿Dónde se encuentra la frontera entre actitudes de apoyo y actitudes de rechazo hacia alumnos minoritarios?

Hem parlat de:

Educación
Pedagogía
Diversidad
Interculturalidad

Bibliografía

GIROUX, H.A. (2001): *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona. Graó.

MOSCOVICI, S. (1981): *Psicología de las minorías activas*. Madrid. Morata.

TATUM, B.D. (1999): *Why are all the black kids sitting together in the cafeteria? And other conversations about race*. New York. Basic Books.

Direcció de contacte

Núria Planas
Universitat Autònoma de Barcelona