

# 6

## **EXPERIENCIAS ESCOLARES INICIALES DEL ALUMNADO INMIGRADO: COMIENZOS QUE MARCAN**

**(INITIAL SCHOOL EXPERIENCES OF IMMIGRANT STUDENTS: BEGINNINGS WHICH IMPACT)**

Miquel Àngel Alegre, Ricard Benito y Sheila González Motos  
*Universitat Autònoma de Barcelona*

### **RESUMEN**

El artículo aborda las experiencias vividas por los alumnos inmigrados durante los primeros momentos de su incorporación a los centros educativos de la sociedad de acogida. A partir del trabajo etnográfico realizado en seis institutos catalanes (49 entrevistas a alumnos inmigrados), los autores muestran las implicaciones de estas experiencias a dos niveles: en el terreno relacional y en el ámbito académico. Los extrañamientos iniciales ante un sistema educativo desconocido, la conformación de redes relacionales, el peso de las variables lingüísticas, o el papel jugado por los espacios educativos y relacionales de los centros son algunas de las cuestiones aquí tratadas.

### **ABSTRACT**

This article focuses on the experiences lived by immigrant pupils during the first moments of their incorporation into schools of the welcoming society. Based on the ethnographic work carried out in six Catalan secondary schools (49 interviews with immigrant pupils), authors show the implications of such experiences at two levels: in the relational field and in the academic sphere. Initial confusion of pupils in an education system different to that they were schooled in, the conformation of social networks, the linguistic variables, and

the role played by the educational and relational spaces provided by schools are some of the issues discussed here.

## INTRODUCCIÓN

[El primer día] Uf, fue fatal. Vine con un esmoquin.... y todos me miraban así... «¿quién es éste?». Es que en mi cole todos teníamos un traje... un uniforme. Y aquí todos con chándal... y me miraban: «¿quién es éste?». Después el director me ha dicho que no tenía... que tenía que venir con chándal o con pantalón tejano, que aquí no había uniforme.

Diran (procedente de Armenia, estudiante de 3º de ESO)

En España, como en la gran mayoría de países de la OCDE, han sido sobradamente constatadas las desigualdades existentes entre los resultados académicos del alumnado inmigrante, particularmente el de primera generación, y los del alumnado autóctono (OCDE, 2006; MEC, 2007). Es cierto que estas distancias se ven reducidas de forma notable cuando a través de diversas operaciones estadísticas se controla el peso del origen socioeconómico del alumnado en la explicación de las mismas. Aun así, una vez distraído el peso de la variable socioeconómica, las desigualdades entre uno y otro colectivo se mantienen de forma significativa (OCDE, 2007). Ciertamente, son múltiples y diversos los factores específicos que pueden dar cuenta de tales desigualdades: la lengua materna del alumno recién llegado, la edad a la que se incorpora al centro, su nivel de aprendizaje previo, el tipo de escolarización recibida en su país de origen, etc.; todo ello junto a las más que posibles ineficiencias atribuibles a la planificación educativa, a las políticas ordinarias de atención a la diversidad y a los sistemas específicos de acogida y escolarización del alumnado extranjero (Alegre, 2008).

A su vez, cuestiones más específicas como el desconocimiento del territorio, del funcionamiento institucional del sistema educativo, en ocasiones de las lenguas autóctonas, la falta de referentes personales de apoyo... todo ello coloca a los alumnos extranjeros de reciente incorporación, particularmente a aquéllos que inician tardíamente su escolarización en el centro receptor, en una posición de partida nada fácil. No es extraño que su trayectoria inicial en el centro se encuentre cargada de experiencias de extrañamiento, desconcierto o de «disociación» (Bernstein, 1975; 1990). Se trata ésta de una fase que diversos autores han descrito —haciendo un uso amplio de la expresión— como «choque cultural» (Kim, 1988; Porter, 1991; Brown, 1992; Coelho, 2005). El objetivo de este artículo no es otro que reconstruir los sentimientos, los dilemas, las apropiaciones, las estrategias que estos alumnos experimentan y despliegan durante los momentos ini-

ciales de su incorporación a los centros educativos de la sociedad receptora.

Conviene remarcar que no es objeto de este texto analizar de forma específica los diferentes dispositivos de acogida inicial dispuestos por las escuelas para adecuar el proceso de incorporación educativa del alumnado recién llegado —siendo aquí de especial relevancia la organización de aulas de acogida<sup>1</sup>. En cambio, hemos pretendido dar voz a los protagonistas de este proceso, a las formas y sentidos generales que caracterizan sus experiencias vitales al iniciar su recorrido académico en un nuevo contexto escolar. En otras palabras, los significados profundos de las experiencias que se reconstruyen en esta etnografía no conciernen de forma exclusiva a unas determinadas configuraciones de los sistemas de acogida. Es por ello que las lecciones que puedan extraerse de la atención a estas voces deberían servir para repensar no tan sólo las implicaciones de estas configuraciones específicas, sino, de forma más general, los valores y procedimientos propios de las acciones educativas y de las estructuras ordinarias de nuestros centros educativos.

## 1. METODOLOGÍA

Los contenidos que aquí se desarrollan toman como referencia parte del material empírico producido en el marco de una investigación de mayor alcance llevada a cabo por los mismos autores del presente artículo<sup>2</sup>. Concretamente, tomamos aquí en consideración el análisis de las 49 entrevistas en profundidad mantenidas con alumnos inmigrantes escolarizados en 6 centros públicos de secundaria de Cataluña.

Teniendo en cuenta que esta investigación no ha sido planteada bajo parámetros de representación estadística, el objetivo de la selección de estos centros ha sido el de permitir un cierto juego de *contrastes* entre realidades escolares diferenciadas. Con este propósito, se han seleccionado centros de secundaria que disponen de aula de acogida y escolarizan una proporción de alumnos de origen extranjero superior a la media de los centros de Cataluña, pero que, a su vez, presentan características contrastadas en relación a las siguientes variables: estructura organizativa del centro, contexto socio-demográfico, perfil social del alumnado, orientación de la atención a la diversidad y ubicación territorial. Así pues, el valor de los resultados de este trabajo de campo no es tanto el de la significación estadística, como el de contribuir a la dilucidación interpretativa de unos determinados procesos educativos y valorativos contextualmente situados.

Una vez seleccionados los centros, se procedió a seleccionar un conjunto de alumnos que ofrecieran una diversidad significativa en relación a

tres variables: curso en el que se encuentran escolarizados, tiempo de residencia en España y contexto geográfico de procedencia. La selección final está compuesta por 49 chicos y chicas estudiantes de 1º de ESO a 2º de Bachillerato, procedentes de Marruecos, China, India, Pakistán, Ecuador, Colombia, Honduras, Venezuela, Bolivia, Uruguay, Cuba, Brasil, Rumania, Moldavia, Armenia, Rusia y Ucrania. Con cada uno de estos alumnos se ha mantenido una *entrevista en profundidad* con el objetivo de recoger los relatos mediante los cuales significan, racionalizan, interpretan y, en definitiva, experimentan su escolarización desde su incorporación al centro. En efecto, es mediante las técnicas de entrevistas narrativas que pueden capturarse las estructuras de sentido y sentimiento a partir de las cuales los alumnos interpretan y reinterpretan sus experiencias escolares; unas experiencias cargadas de dilemas, incertidumbres y dificultades, pero también de motivaciones, ilusiones y aspiraciones (Velasco y Díaz de Rada, 1997).

Tanto el planteamiento como el vaciado y análisis de las entrevistas se ha realizado en base a los siguientes centros de atención o categorías de análisis: (a) proceso migratorio del entrevistado; (b) proceso de incorporación al centro; (c) escolarización en el aula de acogida; (d) escolarización en el grupo ordinario; (e) gestión del tiempo libre en el centro; (f) expectativas formativas. El análisis que aquí se presenta focaliza su atención en los procesos de incorporación al centro y los primeros pasos de la escolarización tanto en el aula de acogida como en el grupo ordinario, así como en los primeros pasos realizados en los espacios de relación informal.

En el tratamiento de cada uno de estos focos, se ha prestado especial atención a las dinámicas relacionales que los alumnos de origen extranjero establecen tanto con el personal del centro como con el resto del alumnado. Por lo que al personal del centro se refiriere, se han contemplado tres categorías diferenciadas: personal directivo y administrativo del centro, docentes del aula de acogida y docentes del grupo ordinario. En relación al alumnado del centro, se han establecido las siguientes categorías: alumnado autóctono, alumnado extranjero connacional y alumnado extranjero de diferente contexto geográfico de origen.

En las siguientes páginas, se presentan los principales resultados de este estudio, agrupados en función de los dos niveles relacionales considerados –alumnado y personal del centro (principalmente profesorado). Así, en el punto 3 se analiza tanto el establecimiento como la evolución de las relaciones que los alumnos acabados de incorporar al centro establecen con el resto de alumnos, mientras que en el punto 4 se abordan las dinámicas relacionales que estos alumnos establecen con los docentes del centro. Con el objetivo de ilustrar los argumentos esgrimidos, a lo largo del texto se citan algunos fragmentos de las entrevistas realizadas. Final-

mente, en el punto 5 se presentan las conclusiones del conjunto del análisis realizado.

## 2. ¿CON QUIÉN PUEDO IR? RELACIONES ENTRE ALUMNOS

Primero no conozco. Y después me cuesta entrar en un grupo. Tengo que conocerlo, tengo que hacerme una idea y primero tengo que hablar, porque si no, no sé, se va a reír de mí. En el aula de acogida tengo amigos, pero ellos tienen sus grupos, que son de su país, no puedo ir yo así y ya está. Entonces con mi amiga siempre. Soy un poco tímida.

Anyá (Moldavia, 4º de ESO)

El proceso de aproximación y vinculación relacional se encuentra en la base de buena parte de los dilemas que experimenta el alumnado recién llegado al incorporarse al centro educativo (Alegre, 2008). No en vano, a menudo se trata de afrontar la entrada en unos mapas de relaciones, en unos tramados de amistad y compañía que han ido cristalizando previamente a su llegada. Es cierto que, en numerosas ocasiones, incluso los chicos y chicas que inician su escolarización durante el segundo de ciclo de han conocido a algunos de sus compañeros de instituto con anterioridad a su incorporación al centro (vecinos de barrio, compañeros de actividades extraescolares, parientes...). Aún así, es evidente que esta circunstancia no resuelve por sí sola los retos que plantean sus procesos de posicionamiento relacional más general. Con frecuencia, estos conocidos representan núcleos relacionales «poco aprovechables», ya que a menudo asisten a otras clases y cursos. Y en cualquier caso, los procesos de posicionamiento relacional se van resolviendo en función de los movimientos generales y los significados globales del conjunto de las redes sociales en juego.

### 2.1 Grupos abiertos, grupos cerrados

Es vital, pues, conocer el estado de apertura o cierre de dichas redes, la estructura propia de los agrupamientos existentes: no en vano, están en juego las posibilidades (o imposibilidades) de interacción entre jóvenes diversos (Moody, 2001; Fernández-Enguita, Gaete y Terrén, 2008). El trabajo de campo realizado ha aportado numerosas referencias sobre la existencia de grupos más cerrados que otros, así como también de colectivos e individuos con criterios de sociabilidad más flexibles que otros. Todo ello dibuja lo que podríamos denominar el *campo de los posibles relacionales* que se presenta ante los alumnos inmigrados de reciente incorporación.

A menudo estos alumnos explicitan cómo este factor ha condicionado (e incluso sigue condicionando) sus experiencias de posicionamiento relacional.

Porque aquí todos tienen su grupo. Y tú llegas y todos tienen su grupo. Unos por acá y otros por allá. Los moros por aquí y los españoles por allá. Los latinos por acá y los otros por allá. Y también los españoles tienen sus grupos distintos. Los más así y los más asá. Y claro tú vas al principio con quien te acepta.

Alberto (Ecuador, 3º de ESO)

Por regla general, cuando se trata de interpretar las características de estos mapas, de estas redes de relaciones, los alumnos recién llegados acostumbran a alternar atribuciones grupales de tipo psicológico (personalidades más o menos «abiertas» de los integrantes de los distintos grupos) con adscripciones culturales prototípicamente juveniles (generalmente de orden estilístico).

Es que algunos grupos son más... que hacen cosas malas. Y que van con ropa, así, que a nosotros no nos gusta. Atrevida. Demasiado. Y entonces no son como tú y ya lo ves cuando entras que no son como tú.

Hinna (Marruecos, 3º de ESO)

Interesa remarcar que estas percepciones iniciales sobre el campo de los posibles relacionales se nutren, ya de entrada, de ingredientes que sobrepasan la mera visión del «quién va con quién». Al tiempo que se visualizan estructuras objetivas de relación (grupos), se perciben (interpretan) estructuraciones de códigos culturales compartidos en funcionamiento.

## **2.2 Grupos incluyentes, grupos excluyentes**

Parece claro que la experiencia de sentirse o saberse discriminado orienta la construcción de vínculos relaciones, a la vez que frena el establecimiento de según qué otros intercambios e interacciones. Los campos de los posibles relacionales no solamente se encuentran condicionados por el grado de apertura o cierre de las redes sociales, o por la existencia (o percepción) de mayores o menores distancias idiomáticas entre los distintos colectivos, sino también en base a las implicaciones de las actitudes de aceptación-rechazo del conjunto de alumnos hacia aquellos jóvenes recién llegados de otros países. Y conviene en todo caso no olvidar la complejidad de las formas y significados de tales actitudes (Troyna y Hatcher, 1992).

Buena parte de los alumnos inmigrados entrevistados recuerdan las dificultades y angustias de unos primeros días de instituto marcados por situaciones y experiencias de rechazo motivadas por razón de su origen. Estos relatos permiten ilustrar algunos de los significados e implicaciones de tales vivencias. En ocasiones se trata de sentimientos y percepciones construidas en torno a signos poco explícitos, más latentes que manifiestos. Ello no impide, no obstante, que algunos de estos alumnos lean dichos signos como actos discriminatorios más o menos sutiles hacia su persona y colectivo de origen. Sonrisas, miradas de desaprobación, actos de evitación del contacto en actividades de clase o patio, comentarios soterrados, murmuraciones...: todo ello refuerza la percepción (a menudo más que real) de ser marcado, rechazado, víctima de hostilidades provenientes de determinados grupos de alumnos.

Los primeros días te miran raro. Porque eres inmigrante. Como si fueras un bicho raro. Luego ya no. Pero primero sí. Y no vienen contigo. Sólo cuando el profe dice 'poneros juntos'. Pero si no, no vendrían contigo. Te miran y dicen 'con ese moro no me ajunto'.

Mustafa A. (Marruecos, 4º de ESO)

Este tipo de experiencias y situaciones caracterizan las vivencias relacionales iniciales de buena parte de los jóvenes adolescentes de origen marroquí. Asimismo, cabe remarcar que en la práctica totalidad de los discursos de los jóvenes de origen latinoamericano aparecen relatos de episodios bastante similares. Las explicaciones de Jaira permiten introducir el peso de un factor «añadido» al sentido de estas discriminaciones: los rasgos fenotípicos.

Al principio de entrar, como que te miran y dicen: 'uy, uy, ¿quién es esa?' (...) También porque soy, así, morenita. O sea, que eres como rara y te apartan bastante. No todos, algunos son buenos y te ayudan. Pero algunos parecen más como que no les gustan los inmigrantes.

Jaira (Ecuador, 3º de ESO)

Hablamos pues de la experimentación de actos de «violencia simbólica», de dinámicas de discriminación social basadas en la adscripción cultural o en las distancias idiomáticas. Sin embargo, muchos de estos alumnos narran experiencias que van más allá de la experimentación de formas simbólicas, más o menos sutiles, de exclusión. Insultos racistas, agresiones físicas, trato intimidatorio... forman parte de los recuerdos (más o menos lejanos) de algunas situaciones iniciales que han marcado los itinerarios relacionales de una parte significativa de los adolescentes de origen extranjero con quienes hemos conversado.



Sea como fuere, es evidente que ni todos los jóvenes autóctonos discriminan ni todos los jóvenes extranjeros (sea cuál sea su origen) son o han sido discriminados. En la explicación más general de estos procesos entran en juego las características propias de las coordenadas que especifican los mapas culturales adolescentes de referencia, así como la interacción de estos mapas con las marcaciones relacionales más visibles (Alegre, 2008). Es en este juego donde se (re)producen los prejuicios que definen los significados de los actos discriminatorios, los colectivos víctimas de estos actos, así como la existencia de casos de excepcionalidad.

### 2.3 La cuestión lingüística

Es indudable que las posibilidades de participación en las dinámicas de comunicación y relación que tienen lugar en el ámbito escolar, así como las posibilidades de progreso académico del alumnado recién llegado, dependen de su nivel de conocimiento de la(s) lengua(s) autóctona(s) (Vila, 2006; Siqués y Vila, 2007; Cabañas, 2008).

Así, resulta claro que aquéllos que parten de una posición más desfavorecida son los alumnos procedentes de países de habla no románica o románica no española. Ellos mismos son plenamente conscientes del efecto diferencial de estas distancias idiomáticas, unas distancias que, en todo caso, acaban siendo más o menos salvables en función –entre otros factores– del momento de llegada del alumno así como del momento de inicio de su escolarización.

A la hora del patio, pues no sé, muy mal. El primer mes y el segundo digamos que mal, muy mal. Porque yo sabía un poco de castellano... y bueno yo que sé, alguna palabra que ellos me decían y yo le decía otra cosa y yo me equivocaba y ya se reían.

Angela (Rumanía, 3º de ESO)

Lógicamente, en estos casos aumentan las situaciones de necesidad que dibujan como salida relacional más «natural» la incorporación en grupos de chicos y chicas del mismo origen, que hablen la misma lengua. Estos primeros vínculos posicionan al alumno en una determinada dirección en los mapas relacionales de referencia y pueden marcar así sus futuros itinerarios relacionales, dificultando en menor o mayor medida su entrada en redes heterogéneas con presencia de alumnado autóctono.

Al mismo tiempo, sin embargo, no deja de ser revelador el hecho de que muchos de los chicos y chicas latinoamericanos entrevistados hagan re-



ferencia a la diferencia idiomática como variable explicativa de aquellas situaciones en que, sobre todo al comienzo del proceso escolar, se construyen escisiones relacionales entre unos (alumnos latinoamericanos) y otros (alumnos autóctonos). En el caso de aquellos institutos donde el alumnado autóctono es mayoritariamente catalano-hablante, tales justificaciones tienen su base de realidad; no tanto en aquellos entornos escolares donde la mayoría de chicos y chicas autóctonos tienen como lengua de uso habitual el castellano, entornos donde no dejan de documentarse escisiones justificadas en base a la variable idiomática. En todos estos casos la lengua, además de ser un canal objetivo de comunicación, se convierte también en una *marca simbólica distintiva*, generadora de categorizaciones y prejuicios.

## 2.4 Los espacios relacionales del centro

El aula de acogida, el aula ordinaria y el patio de juegos son los tres espacios clave donde se desarrolla la vida escolar del alumnado extranjero. La ubicación inicial del alumno en las redes relacionales existentes en cada uno de estos espacios condiciona no solamente el establecimiento de unos círculos u otros de amistad, sino su mismo proceso de integración escolar y social.

El hecho de que el aula de acogida ponga en contacto estable y relación directa a estos mismos alumnos permite justificar su incidencia en los procesos de formación de grupos homogéneos, grupos que en la mayoría de casos se mantienen como redes significativas de relación más allá de este dispositivo de atención a la diversidad.

Pese a los efectos no deseados que esta situación pueda provocar en relación con las dinámicas de aprendizaje e inmersión lingüística, cabe constatar que estos alumnos agradecen disponer de un espacio donde poder desarrollar sin problemas y esfuerzos excesivos sus necesidades comunicativas. Y es éste el sentido que algunos de nuestros entrevistados otorgan a las «funciones» de sus compañeros de aula de acogida, unos compañeros que son percibidos como individuos sujetos a unas mismas problemáticas de encaje relacional. Para estos alumnos el aula de acogida se presenta como un «espacio-refugio» también en el plano relacional.

En cambio, en el aula ordinaria, las distancias idiomáticas, así como otras posibles distancias experimentadas en el campo de los mapas culturales de la adolescencia (estilos juveniles, gustos y actitudes) y en el terreno de los prejuicios interétnicos mutuamente compartidos, alimentan tendencias que pueden intensificar bien el aislamiento del alumnado inmigrado recién llegado en las redes sociales del grupo-clase ordinario, bien la búsqueda y

formación de grupo homogéneos en cuanto al origen lingüístico o procedencia.

Otro factor a tener presente a la hora de valorar las posibilidades de formación de grupos heterogéneos en el marco del aula ordinaria tiene que ver con las prácticas de gestión de la clase, en particular, y con las políticas de atención a la diversidad desarrollada en el mismo centro, en general. La manera de distribuir los espacios en el aula (quién se sienta con quién), de gestionar las dinámicas didácticas (sesiones magistrales, sesiones de trabajo cooperativo, de trabajo «por rincones»), las estrategias de fomento de la participación del alumnado, las actividades organizadas en horas de patio (deportivas, de trabajo...) pueden incentivar (o desincentivar) el contacto entre alumnos extranjeros y autóctonos.

Al principio me caía mal [tutor del grupo-clase ordinario]. Porque no nos dejaba sentar con quien querías. Yo no podía sentar junto con el S. o el M. [compañeros marroquíes del aula de acogida]. Para que no hablamos en árabe y eso (...) y para conocer más gente, también. Pero luego es mejor, porque conoces gente. Y aprendes más el catalán... bueno más castellano. (...) Ahora cae mejor.

Mustafa M. (Marruecos, 4º de ESO)

Del análisis del trabajo etnográfico realizado parece derivarse una constatación clave: las redes sociales de carácter intercultural mayoritariamente se originan en el aula ordinaria, cristalizándose posteriormente en el patio. Por el contrario, cuando el alumno de nueva incorporación se repliega (no necesariamente de forma deliberada) con otros alumnos del mismo origen y no establece lazos interculturales en el aula ordinaria, efectivamente su campo de relaciones informales puede acabar viéndose ampliado con otros alumnos del mismo origen, pero difícilmente con alumnos autóctonos.

### **3. DISCIPLINAS E INDISCIPLINAS: LAS RELACIONES ALUMNADO-PROFESORADO**

Buena parte de los alumnos recién llegados viven con relativa perplejidad inicial el juego de relaciones alumnos-profesores que se establece en sus actuales aulas. En comparación con su anterior experiencia escolar, sucede que con frecuencia el grado de permisividad resulta ser más elevado, el control disciplinario de sus actuales profesores menos estricto, y, en general, el comportamiento cotidiano del alumnado más disruptivo y transgresor.

La experiencia de este distanciamiento obviamente se expresa en función de las particularidades propias de la escolarización previa de cada alumno (Coelho, 2005). Seguidamente presentamos un retrato aproximativo de tales experiencias, organizado por contextos de procedencia y basado en las «constantes» extraídas de las respuestas de los alumnos al ser preguntados a propósito de las distancias percibidas entre las dinámicas de aula «típicas» en origen y las propias de la nueva realidad escolar<sup>3</sup>.

### 3.1 El alumnado marroquí

En el caso del alumnado de origen marroquí, claramente influye la diferencia entre haber sido escolarizado en un centro coránico (generalmente de titularidad estatal) o haberlo hecho en escuelas francófonas (generalmente de titularidad privada). Siendo cierto que en las escuelas religiosas acostumbran a utilizarse técnicas pedagógicas y de control basadas en la disciplina explícita de los estudiantes, los sistemas de aprendizaje de buena parte de los centros privados no religiosos no dejan de disponer unas relaciones profesor-alumno estrictamente jerárquicas y marcadamente centradas en el respeto a la autoridad.

Son numerosas las referencias del alumnado marroquí entrevistado a una de las prácticas disciplinarias más «típicas» usadas por sus antiguos profesores: la intimidación y la punición física. Pequeños golpes efectuados generalmente con una vara de madera aparecen como una amenaza constante, un elemento siempre presente de disuasión del mal comportamiento o del incumplimiento de las obligaciones impuestas.

A mí la clase de allí era muy difícil, porque hacen cosas difíciles y si no sabes pegan. Si sé una cosa no puedo decirla, porque pienso que si la digo mal, pegan. (...) Aquí explican poco a poco y hacen cosas fáciles, pero en Marruecos hacen cosas difíciles y explican muy rápido... y si pasa un día y preguntan y no sabes, pegan.

Kanitz (Marruecos, 2º de ESO)

Pero sería excesivamente reduccionista interpretar los significados de las distancias entre las relaciones alumno-profesor «típicas» de la sociedad receptora y las «típicas» de Marruecos atendiendo únicamente a la aplicación o no de técnicas disciplinarias de castigo físico. En Marruecos el profesorado no es respetado únicamente por disponer del recurso de la intimidación física, lo es también porque es una persona adulta, dotada de autoridad profesional públicamente valorada, situada en un ámbito institucional donde se da por supuesto que las relaciones pedagógicas se encuen-

tran definidas jerárquicamente, posicionalmente, basadas en la distancia entre alumnado y profesorado, «centradas en el profesor». Es por ello que la práctica totalidad de alumnos marroquíes entrevistados muestran asombro tan sólo ante los actos de indisciplina (más o menos «graves») de sus actuales compañeros de clase, sino también ante la proximidad u horizontalidad de las relaciones entre éstos y buena parte del profesorado.

### 3.2 El alumnado latinoamericano

En lo relativo a la escolarización en origen de los alumnos de origen latinoamericano, ésta presenta una gran diversidad según el país o zona de procedencia (más o menos desarrollado socioeconómica y culturalmente), así como en función del perfil y ubicación del centro (rural/urbano, centro/periferia, titularidad pública/privada/militar...). Así, aparece una gran variedad de situaciones en el terreno de las distancias que éstos perciben entre sus experiencias de escolarización previa y actual.

Sobre todo los alumnos entrevistados procedentes de Ecuador, Honduras, Venezuela y Cuba, si bien no se refieren a la aplicación de técnicas disciplinarias de castigo físico en sus anteriores escuelas, sí mencionan de forma recurrente la constatación de que la distancia entre el rol del profesorado y el alumnado era significativamente superior en sus contextos escolares de origen en comparación con como es en los de acogida. Se relatan así recuerdos de un profesorado más exigente, más estricto, más «formal», menos afable y menos comprensivo.

Al principio te choca mucho. Porque allí a los profesores los tratas de usted y no les chillas. Aquí es «oye Pepi, que tal» y gritando, y claro te acabas acostumbrando, pero al principio piensas que es una locura.

Jaira (Ecuador, 3º de ESO)

Cabe añadir que a la hora de dar sentido al alcance de estas diferencias, la misma *presentación estética* del alumnado dentro del entorno escolar actúa a modo de *marcador simbólico*<sup>4</sup>. Así, una de las distancias inicialmente significadas remite al hecho diferencial de vestir con uniforme escolar (caso de buena parte de los alumnos latinoamericanos entrevistados en sus escuelas de origen) o vestir «libremente» según los mapas estéticos propios de las culturas adolescentes.

Yo iba a una escuela privada. Más pequeña que aquí. Y era siempre uniformado. Como allí no hay clima, ni nada, no tenías que portar chaqueta ni nada. Entonces siempre con uniforme. Y eran muy estrictos.

tos con eso, porque si no te suspendían. Aquí no, aquí los chavos van todos como quieren. Por ejemplo así como de *hip-hoperos*. Y eso ya es como que no respetas tanto los estudios. Como que no guardas respeto. Es raro al principio.

Gabriel (Venezuela, 2º de ESO)

Sea como sea, conviene dejar claro que la mayoría de estos alumnos acaban acostumbrándose a las formas predominantes de relación con el profesorado en sus actuales escuelas. Es más, no es tampoco extraño que algunos de ellos, tras la experimentación de estos posibles choques iniciales, acaben incluso adoptando formas de relación «típicas» de aquellos alumnos que en un principio consideraban más indisciplinados.

### 3.3 El alumnado de Europa del Este

Algunos de los relatos del alumnado latinoamericano repasan sensaciones iniciales bien similares a las experimentadas por parte del alumnado entrevistado procedente de países de la antigua Europa del Este. En efecto, también a estos alumnos les sorprende el tipo de relación «normal» que se establece entre alumnado y profesorado en sus nuevos institutos. En contraste con las «normalidades» vividas en sus escuelas de origen (donde el profesor asume y se le reconoce un rol de figura de autoridad distante y estricta), opinan que las formas de interacción en sus nuevas aulas emanan una proximidad alumno-docente que muy fácilmente acaban cayendo en situaciones de falta de respeto y desautorización.

D: Allí si no estudiabas, la profesora te obligaba a estudiar... te obligaba... con fuerza o con... Si tu padre y tu madre no te ayudaban, ellos te ayudaban.

E: ¿Con fuerza? ¿Qué quieres decir?

D: Con fuerza... o sea no te pegaban... decían a tu padre y a tu madre 'no estudia tu hijo' 'tal y cual...', y tu padre te obligaba a estudiar (...) Aquí, por ejemplo, [el profesor] dice a un alumno que se calle, que está interrumpiendo su palabra... pero el otro sigue hablando. Pero por ejemplo en mi país si lo hiciera a un profe un alumno una vez, sólo una vez, le expulsaría durante una semana... porque ahí van apretando. (...) Aquí... no sé... un poco el profesorado hace bromas, se ríe... tenéis amistad entre profesor y alumno. Pero allí no. Sí que hacía bromas, pero no muchas.

Diran (Armenia, 3º de ESO)

Cabe remarcar que, a diferencia del caso del alumnado latinoamericano, todos los alumnos entrevistados procedentes de países de la antigua Europa del Este complementan la significación de estas distancias relativas al orden disciplinario con referencias constantes al hecho de que los ritmos de aprendizaje y las dificultades de las materias en sus antiguas escuelas eran claramente superiores a los de sus nuevos institutos. En este sentido, estos alumnos establecen claras homologías entre el nivel de disciplina en las conductas y el nivel de rigurosidad de la enseñanza escolar. Es más, es también frecuente que parte de este alumnado eche en falta un tipo de escolarización globalmente más estricta, donde se aprende más y de manera más rigurosa, en aulas cuyo control disciplinario se orienta a tales objetivos.

#### **4. CONCLUSIÓN: INICIOS QUE MARCAN**

En definitiva, son múltiples y diversas las situaciones de extrañamiento, desconcierto e indefensión que impregnan las experiencias escolares iniciales de nuestros entrevistados, tanto en el campo de las relaciones informales, como en el estrictamente académico. En relación con el segundo de estos campos, hemos sobre todo hecho referencia a aquellos casos en que el distanciamiento entre las vivencias escolares en origen y en el centro de acogida es experimentado de forma más significativa.

Sean estas situaciones más o menos representativas de las vivencias escolares del conjunto de los alumnos recién llegados de origen extranjero, su atención es sin duda necesaria. En caso contrario pueden perderse de vista los significados de unos extrañamientos, de unas disociaciones enormemente trascendentales en las trayectorias educativas de este alumnado. Al mismo tiempo, conviene tener presente que el enquistamiento de algunas prácticas organizativas o dispositivos pedagógicos específicamente diseñados con el propósito de trabajar sobre las posibles causas de estos extrañamientos puede tener efectos perversos en el progreso del alumnado hacia su plena y normal incorporación en las dinámicas formales e informales del centro. Es el caso, por ejemplo, de la excesiva referencialidad que acaba representando el profesorado de acogida para el alumnado inmigrado, o de determinadas dinámicas de trabajo autónomo en el aula ordinaria.

Efectivamente, el alumnado de nueva incorporación que ocupa posiciones escolares de mayor vulnerabilidad (a causa de su lengua de origen, escolarización previa, estigmatización y discriminación...) acostumbra a atribuir al profesorado de acogida un rol de clara centralidad con respecto al conjunto de procesos que comprende la acción tutorial. No en vano es ésta la figura docente con quien primero entra en contacto el alumno recién llegado, con quien pasa a establecer una relación más intensa, en un contexto pe-

dagógico (aula de acogida) a menudo percibido como espacio-refugio, donde el profesorado se muestra cercano, comprensivo y más dispuesto a atender las dificultades iniciales del alumnado. Tanto en el plano académico como a nivel personal es frecuente que, transcurridas estas fases iniciales, el alumno continúe buscando consejo, apoyo y ayuda del que hasta el momento había sido su profesor de referencia. En tanto en cuanto se prolongue en el tiempo la centralidad de esta referencialidad y acaben generándose situaciones de dependencia se corre el riesgo de obstaculizar las dinámicas de normalización de los itinerarios de posicionamiento escolar del alumnado inmigrado.

Por otro lado, ya en el entorno ordinario, se constata cómo la opción por estrategias de realización de trabajo autónomo acostumbra a pasar por delante de la apuesta por otras estrategias de implicación variable del alumno recién llegado en las dinámicas del aula ordinaria; estrategias éstas últimas pedagógicamente más complejas, consistentes en trasladar las denominadas metodologías de aprendizaje integrado de contenidos y lenguas (AICLE) al contexto del aula común. Y sin embargo, no son pocos los estudios que insisten en la eficacia resultante de hacer al alumnado recién llegado progresivamente partícipe de las dinámicas y contenidos de aprendizaje ordinarios, siempre sobre la base del nivel de conocimientos y progreso académico de cada uno de estos alumnos (Morales Orozco y Barrios Espinosa, 2009; Nusche, 2009).

Idealmente, el trabajo autónomo en el aula debería permitir al alumno avanzar en aquellos aprendizajes que se encuentran a su alcance, en un contexto educativo «normalizado», entre compañeros de su grupo de tutoría y con la ayuda del profesorado ordinario. En la práctica, no obstante, son pocos los alumnos que asignan a esta fórmula de aprendizaje un valor de primer orden. Aquéllos que consideran que es en la clase de acogida donde más y mejor aprovechan el tiempo raramente entienden el valor añadido de continuar trabajando en otro contexto (aula ordinaria) los materiales que en ella se les proporciona. Aquellos otros alumnos que consideran estar perdiendo el tiempo en el aula de acogida, bien porque desacreditan el tipo de aprendizajes que allí se ofrecen, bien porque entienden disponer ya de ellos, prefieren integrarse directa y plenamente en las dinámicas normalizadas del aula ordinaria. En este caso, cuando la asignación de trabajo autónomo se alarga en el tiempo, se incrementa la sensación de pérdida de tiempo y la consiguiente desmotivación. Teniendo en cuenta que el alumnado inmigrado se juega sus competencias lingüísticas, instrumentales y sociales en horas de asistencia al aula ordinaria, conviene tener presente que la actual apertura del modelo educativo compensatorio plantea la necesidad de un cambio profundo en los criterios de gestión pedagógica propios de las estructuras escolares normalizadas.



En el terreno relacional, hemos hecho referencia a la trascendencia de la cuestión idiomática a la hora de comprender el porqué de la formación inicial de agrupamientos «intraculturales». Cabe recordar, no obstante, que estos primeros vínculos con compañeros del mismo origen no siempre están motivados por el alcance de las dificultades lingüísticas. Determinadas situaciones de discriminación o aislamiento en los espacios formales e informales del centro pueden impulsar a los alumnos que las padecen a recorrer inicialmente a las funciones de apoyo de chicos y chicas con quien comparten procedencia. Y no menos importante es el hecho de que los alumnos inmigrados con mayor «veteranía» en el centro hayan podido vivir en sus propias carnes los mismos dilemas que en el presente afrontan aquellos otros de más reciente incorporación, cosa que les permite cumplir un rol de apoyo que difícilmente puede cumplir el alumnado autóctono. En todo caso, entendemos que difícilmente pueden interpretarse estas dinámicas de agrupación en clave de acciones de resistencia colectiva ligados a «subculturas de base étnica o inmigradas» (Gibson, 1988; Mac an Ghaill, 1988; Solomon, 1992; Davies, 1994; Fordham, 1996; Dei *et al*, 1997; Zine, 2000). Las estrategias relacionales seguidas por nuestros entrevistados responden más bien a la necesidad apremiante de encontrar salidas y puntos de anclaje que les permitan superar las situaciones de aislamiento, desorientación e incomunicación que muchos de ellos experimentan al incorporarse en un contexto escolar desconocido.

Sí cabe aclarar que el colectivo de alumnos del mismo origen no es el único que puede cumplir con determinadas funciones de acogida del alumnado recién llegado. El trabajo de campo realizado ha permitido documentar casos en que también chicos y chicas autóctonos se encargan de velar por este mismo proceso. Y conviene aquí introducir un apunte asimismo significativo. Muy a menudo este rol de apoyo y acogida es asumido por aquellos alumnos autóctonos con menor capital social, aquéllos que ocupan posiciones más periféricas en la estructura de redes sociales de referencia. El papel desarrollado por estos alumnos es en ocasiones complementario del jugado por el grupo de compañeros del mismo origen (en el aula acogen los primeros, en el patio los segundos, por ejemplo). En ocasiones el rol de apoyo de estos alumnos autóctonos supone un primer paso en el itinerario relacional del alumno inmigrado, bien para posteriormente ampliar círculos de amistad y compañía interculturales, bien para acabar incorporándose en grupos intraculturales. Sin entrar en las implicaciones emocionales y relacionales del establecimiento de tales lazos, sí podríamos apuntar su sentido instrumental: tanto una parte (el compañero autóctono) como la otra (el alumno recién llegado) tratan así de dar respuesta a sus necesidades de posicionamiento relacional.

Es evidente que ni todos los alumnos inmigrados acaban «guetizando» sus círculos sociales, ni todos los alumnos autóctonos que los acogen ocupan posiciones periféricas en los mapas relacionales de referencia. Existen casos que ejemplifican significativos momentos de ruptura de tales procesos. También es cierto que, en ambientes percibidos como hostiles o donde las redes sociales autóctonas se encuentran cerradas, dichas rupturas acostumbran a ser fruto del esfuerzo personal, un esfuerzo en ocasiones no exento de costes y renunciaciones.

**NOTAS:**

- 1 Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (Andalucía), Aulas de Adaptación Lingüística y Social (Castella-León), Aules d'Acollida (Catalunya), Aulas de Enlace (Comunidad de Madrid), Grupos de Adquisición das Lenguas (Galicia), Aulas de Acogida (Murcia), Aulas de Inmersión Lingüística (Navarra), etc.
- 2 Dicho proyecto de investigación, con título «Disposiciones y experiencias escolares del alumnado de origen extranjero. Visiones desde los centros de secundaria», fue financiado por Bofill y llevado a cabo a lo largo del curso escolar 2006-2007.
- 3 Excluimos de este repaso el caso del alumnado chino debido al reducido número de estudiantes entrevistados de esta nacionalidad. Para un análisis detallado del proceso de incorporación de este alumnado al sistema educativo español, ver Pérez Milans (2006).
- 4 Esto es, un signo visible «utilizado» como identificador de distancias y proximidades, en este caso, entre colectivos adolescentes.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alegre, M. A. (2008). Educación e inmigración. ¿Un binomio problemático? *Revista de Educación*, 345, 61-82.
- Bernstein, B. (1975). *Class, Codes and Control: Towards a Theory of Educational Transmission*. Londres: Routledge and Keagan Paul.
- Bernstein, B. (1990). *Class, Codes and Control. Vol. 4: Structuring of Pedagogic Discourse*. Londres: Routledge.
- Brown, H. D. (1992). Sociocultural factors in teaching language minority students, en Amato-Richards, P. A. y Snow, M. A. (eds) *The Multicultural Classroom: Readings for Content-Area Teachers*. Nueva York: Longman.
- Cabañas, M. J. (2008). *La enseñanza de español a inmigrantes en contextos escolares*. Madrid: CIDE, Col. Monografías.
- Coelho, E. (2005). *Ensenyar i aprendre en escoles multiculturals. Una aproximació integrada*. Barcelona: ICE-Universitat de Barcelona, Col. Cuadernos de Educación.
- Davies, S. (1994). In search of resistance and rebellion among High School dropouts. *Canadian Journal of Sociology*, 19, 331-350.
- Dei, G. J. S. et al. (1997). *Reconstructing 'Dropout': a critical ethnography of the dynamics of black students' disengagement from school*. Toronto: University of Toronto Press.
- Fernández-Enguita, M., Gaete, J.M.; Terrén, E. (2008). ¿Fronteras en las aulas? Contacto transcultural y endogamia en las interacciones del alumnado. *Revista de Educación*, 345, 157-181.
- Fordham, S. (1996). *Blacked Out. Dilemmas of Race, Identity, and Success at Capital High*. Chicago: Chicago University Press.
- Gibson, M. (1988). *Accommodation without Assimilation. Sikh Immigrants in an*. Nueva York: Cornell University Press.
- Kim, Y.Y. (1988). *Communication and Cross-Cultural Adaptation*. Clevedon: Multicultural Matters.
- Mac an Ghaill, M. (1988). *Young, Gifted and Black: Student-teacher Relations in the Schooling of Black Youth*. Buckingham: Open University Press.
- Instituto de Evaluación (2007). *PISA 2006. Informe español*. Madrid: MEC.
- Moody, J. (2001). Race, School Integration, and Friendship Segregation in America. *American Journal of Sociology*, 107 (3), 679-716.
- Morales Orozco, L.; Barrios Espinosa, M. E. (2009). Rendimiento académico del alumnado en clases con grupos de apoyo lingüístico inclusivo, en Golías Pérez, M. (ed) *Actas del VI Congreso sobre las migraciones en España*. A Coruña: Universidad de A Coruña.
- Nusche, D. (2009). *What Works in Migrant Education?: A Review of Evidence and Policy Options*. París: OCDE, OECD Education Working Papers.
- OCDE (2006). *Where immigrants students succeed? A comparative review of performance and engagement in PISA 2003*. París: OCDE.
- OCDE (2007). *PISA 2006: Science competencies for tomorrow's world. Vol. 1: Analysis*. París: OCDE.
- Pérez Milans, M. (2006). Spanish Education and Chinese Immigrants in a New Multicultural Context: Cross-cultural and Interactive Perspectives in

- the Study of Language Teaching Methods. *Journal of Multicultural Discourses*, 1(1), 60-85.
- Porter, J. (1991). *New Canadian Voices*. Toronto: Wall and Emerson.
- Siqués, C.; , (2007). Linguistic plurality and the learning of the school language, en Cuvelier, P.; Du Plessis, T.; Meewis, M.; Teck, L. (coord) *Multilingualism and exclusion: policy, practice and prospects*. Pretoria: Van Schaik.
- Solomon, R. P. (1992). *Black Resistance in High School. Forging a Separatist Culture*. Albany: State University of New York Press.
- Troyna, B.; Hatcher, R. (1992). *Racism in Children's Lives*. Londres: Routledge.
- Velasco, H. y Díaz de Rada, A. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*. Madrid: Trotta.
- Vila, I. (2006). Lengua, escuela e inmigración. *Cultura y Educación*, 18 (2), 127-142.
- Zine, J. (2000). Redefining resistance: Towards an Islamic subcultures in school. *Race, Ethnicity and Education*, 3(3), 293-316.

## **PALABRAS CLAVE**

Alumnado inmigrado, relaciones interculturales, racismo, aula de acogida, modelos pedagógicos.

## **KEY WORDS**

Immigrant pupils, intercultural relations, racism, welcoming class, pedagogical approaches.

## **PERFIL ACADÉMICO Y PROFESIONAL DE LOS AUTORES**

Miquel Àngel Alegre Canosa es doctor en sociología por la UAB, y director del Grup de Recerca en Educació i Equitat (GREDEQ) del Institut de Govern i Polítiques Públiques (IGOP) de la misma universidad. Ha publicado e investigado sobre las siguientes temáticas: desigualdades y políticas educativas, sistemas educativos comparados, educación prioritaria, educación e inmigración, educación y entorno.

Ricard Benito Pérez es doctorando en sociología por la UAB, investigador del GREDEQ (IGOP, UAB) y docente de de Catalunya (UOC). Sus líneas de investigación prioritarias son: el análisis de las desigualdades educativas, las políticas educativas y el binomio educación e inmigración. Ha publicado diversos artículos y libros centrados en estos ámbitos de investigación.

Sheila González Motos es doctoranda en ciencias políticas por la UAB, investigadora del GREDEQ (IGOP, UAB) y profesora asociada del Departamento de Ciencia Política y Derecho Público de la misma universidad. Sus líneas de investigación se centran en el estudio de las desigualdades educativas derivadas del binomio educación e inmigración. Ha publicado diversos artículos y libros centrados en estos ámbitos de investigación.

Dirección de los autores: Institut de Govern i Polítiques Públiques (IGOP)  
Universitat Autònoma de Barcelona (UAB)  
Mòdul de Recerca A (primera planta)  
Parc de la Recerca UAB  
08193 Bellaterra (Barcelona)  
E-mail: miguelangel.alegre@uab.cat  
ricard.benito@uab.cat  
sheila.gonzalez@uab.cat

Fecha Recepción del Artículo: 21. Septiembre. 2010

Fecha Revisión del Artículo: 23. Diciembre. 2010

Fecha Aceptación del Artículo: 23. Febrero. 2011

Fecha de Revisión para publicación: 01. Diciembre. 2011