

Se presenta un estudio centrado en la reconstrucción del momento vital de dos chicas inmigradas de diferente procedencia sociogeográfica y en edad preadolescente. Un momento donde se entrecruzan diversos factores y variables que están incidiendo en la construcción de su identidad y expectativas de futuro. La importancia radica en la concesión de voz propia a estas chicas, tratando de comprender lo personal como inicio de la investigación y como proceso emergente a partir del cual se analizan otros factores de influencia y las interacciones entre ellos.

PALABRAS CLAVE: *Inmigración; género; identidad; expectativas; escuela.*

Niñas inmigrantes: construcción de sus identidades y expectativas de futuro. Un estudio de caso

pp. 105-115

Dolores Rodríguez Martínez* Universidad de Almería

Introducción

La influencia de la escuela en la construcción de las expectativas de los y las adolescentes inmigrados/as camina en paralelo a otros procesos y circunstancias que están incidiendo -en mayor o menor medida- en las vidas de estos chicos y chicas: cultura de origen, momento vital de encuentro con otra cultura, expectativas familiares al iniciar el proceso migratorio, vínculos afectivos y sociales que van estableciendo con sus pares dentro y fuera del contexto escolar, etc., entretejiéndose significados diferenciados que van perfilando la configuración de las mismas.

Es éste un proceso complejo e idiosincrásico donde la incidencia de las distintas variables ni es constante, ni es sentido de la misma manera por todos y todas. Pensemos, igualmente, que en todo este proceso está jugando

un papel esencial la construcción de su propia identidad. La identidad de los sujetos se construye en interacción con los contextos en que viven. El sujeto va elaborando su identidad en un proceso de reconstrucción individual en las condiciones del contexto en que vive y por el que se siente afectado. Afirma el escritor libanés Amin Maalouf (1999) que *la identidad personal es siempre única y compleja*, no transferida por herencia sino construida y aprendida, siendo un determinante fundamental la influencia de los otros, tanto de los más próximos como de aquellos que deambulan por su medio.

Concederle valor al sujeto por delante de las adjudicaciones que les caracteriza por su pertenencia a un determinado grupo puede ser de gran importancia en el momento que nos asiste y especialmente en el ámbito escolar donde se produce, a veces, una tendencia

* Departamento de Didáctica y Organización Escolar. 04120 La Cañada de San Urbano. Almería. Tfno.: 959-015966(Centro); 950263050 (Partic.); Fax: 950-015258; E-mail: drodri@ual.es

✉ Artículo recibido el 6 de abril de 2007 y aceptado en junio de 2007.

estigmatizadora y de clasificación atendiendo a la pertenencia a un grupo sociocultural de referencia. Este reconocimiento del sujeto supone un paso importante especialmente en el caso de las chicas, invisibilizadas en la mayoría de los casos por la presión de una cultura androcéntrica.

Así, este estudio se ha centrado en la reconstrucción del momento vital -o al menos una aproximación al mismo- que atraviesan dos chicas inmigrantes en edad preadolescente, escolarizadas en un centro público en 6º de Primaria y en su segundo año de estancia en esta escuela. Cómo viven la escolaridad, qué sienten, qué les preocupa, qué les gusta o les disgusta, con quienes se relacionan, etc., son vivencias en las que intervienen diversos factores o variables: experiencias anteriores, vínculos familiares, expectativas de sus madres al iniciar el proceso migratorio, relación que establecen con sus pares, pensamiento del profesorado respecto a su escolarización como chicas inmigradas, estrategias que el centro pone en marcha para dar respuesta a sus necesidades escolares, etc., y que están influyendo en la construcción de sus identidades y expectativas de futuro.

El contexto de indagación básico ha sido el centro donde se hallan escolarizadas y donde no sólo nos hemos limitado a conocer el pensamiento del profesorado o las decisiones didácticas y organizativas para dar respuesta a las necesidades de una mayor heterogeneidad sociocultural en el aula, sino a ahondar en sus raíces, en su historia, por la relación que pudieran albergar en la construcción de dichas expectativas.

Cuestiones metodológicas

El estudio de caso como estrategia metodológica ha permitido adentrarnos en los significados que estas chicas infieren a sus circunstancias vitales (afectivas, familiares, escolares, sociales) teniendo en cuenta que lo subjetivo e individual interfiere con lo general del grupo, de la institución y de los contextos culturales más amplios.

Si bien se ha investigado acerca de las experiencias escolares de chicos y chicas inmigradas desde un marco global siguiendo un proceso descendente: planteamientos didácticos y organizativos alternativos y/o innovadores, apoyos que facilitan su integración socio-escolar, etc., aquí hemos iniciado el proceso escuchando a los sujetos en primera persona y como primera aproximación; ellas han sido el eje central a partir del cual emerge la necesidad de conocer la visión de las personas más cercanas en su entorno inmediato.

Es por ello que, en esta reconstrucción del momento vital que atraviesan, ha sido importante la visión de uno de sus maestros (tutor y director del centro), la de la profesora de música por su condición de mujer y conocedora -por sus años de antigüedad en el centro- del proceso escolar de las chicas y chicos inmigrantes o la del orientador, antiguo profesor de este centro y con gran conocimiento de su configuración histórica.

Durante tres meses y en sucesivos encuentros he escuchado los relatos y visiones de estas chicas y personas directamente implicadas en sus avatares cotidianos. Las entrevistas y la observación en contextos informales (pasillos, patio de recreo, sala de profesores) han sido las técnicas utilizadas para la recogida de información.

La primera visita al centro gozó de la formalidad que requiere una negociación previa donde las explicaciones, preguntas y respuestas mediaron dicho encuentro dando paso al inicio de la misma. Las visitas posteriores estuvieron acompañadas de momentos previos en los que, de manera informal, mantenía conversaciones con el director o con algunos otros profesores que encontraba por los pasillos o sala de profesores y requerían alguna explicación de mi presencia en el centro.

Serán los avatares y conflictos, miedos e incertidumbres, desapegos obligados que las han acompañado definiendo este momento de sus vidas, así como sus expectativas de futuro y el sentido que ellas en primera persona y miembros cercanos infieren a sus circunstancias, los

que centren el contenido de las siguientes líneas que han dado lugar a este informe.

La estructura conferida a este relato responde a los requerimientos de comprensión que exige la complejidad de este asunto. Así, se presenta, en primer lugar, un corte biográfico de la vida de estas chicas y en relación a otras, autóctonas e inmigrantes, donde se evidencian aspectos similares y otros bastante diferenciados. En segundo lugar, nos ubicamos en el centro público donde están escolarizadas y cuya elección aparece condicionada, en parte, por la propia historia del centro. En tercer lugar, nos centramos en el espacio simbólico de la escuela como elemento mediador.

Entre lo singular, lo común y lo diverso

Soraya tiene once años y viene de Ecuador, lleva tres años en Almería pero su primer lugar de acogida fue Madrid; vino hasta aquí sólo con su mamá, único miembro de su núcleo familiar más cercano. Elena viene de Rusia, tiene la misma edad y lleva un año en Almería. Aquí llegó a petición de su madre que llegó dos años antes; echa de menos especialmente a su abuelo con quien compartía la afición por los animales pero tuvo que decantarse y eligió venir con su mamá.

A través de las entrevistas he podido acceder al relato que estas chicas hacen de sus vidas particulares, recuerdos y añoranzas de aquello que dejaron en su decisión por seguir a sus madres. La construcción de la identidad de estas y otras chicas inmigrantes está directamente relacionada con la pertenencia a un grupo cultural genérico determinado; ellas van construyendo su propia subjetividad en el seno de los grupos e instituciones que, en cierto modo, van marcando -de forma sutil pero eficaz- sus itinerarios vitales.

En cuatro ocasiones he mantenido entrevistas con ellas; al comienzo fueron individuales, después me pareció interesante la experiencia de hacerlas conjuntamente y, en este segundo caso, se sintieron más seguras.

Iban conociendo parte de sus historias personales antes de la llegada a este país y se interrumpían cuando pensaban que en su vida también había ocurrido o estaba ocurriendo algo similar.

Aunque acompañadas de circunstancias diferentes, las dos tienen en común las dificultades acaecidas antes, durante y después de su proceso migratorio al encontrarse con una cultura y circunstancias diferentes a las que vivieron; dificultades que no terminan a su llegada con la residencia en una vivienda más o menos digna y su incorporación a un centro escolar. Ahora deben vivir un encuentro con otra cultura social y escolar y reconstruir nuevos lazos afectivos teniendo, en principio, una sola figura de apego: sus madres. Son chicas que viven el desarraigo, la ruptura con unos referentes familiares, sociales, culturales y escolares interiorizados con mayor fuerza conforme avanzan en edad.

Estas chicas viven situaciones que pudieran ser similares a las de cualquiera autóctona: conflictos con sus iguales, inicio en tareas domésticas, primeras relaciones con sus pares fuera del entorno familiar y escolar, divorcio de los padres...; la diferencia es que a estas circunstancias se suman otras de gran trascendencia en la construcción de su identidad en este especial periodo preadolescente. Los conflictos identitarios propios de esta edad se sienten amenazados por las relaciones y cruzamientos entre culturas; han tenido que adaptarse a nuevas formas de vida, a diferentes contextos formales e informales, nuevos y nuevas amigas/as, nuevos profesores y entornos escolares, con la consiguiente renuncia obligada a determinadas rutinas y referentes ya arraigados.

Son alumnas de 6º nivel de Primaria y aquí han encontrado a otros chicos y chicas que, como ellas, han vivido un proceso migratorio. Entre ellas han establecido vínculos que las hacen sentirse semejantes en medio de la diversidad, se sienten igualmente extranjeras en un contexto que es en gran parte desconocido. La asistencia conjunta al aula ATAL para aprender español parece ser -según la profesora de mú-

sica¹ una circunstancia que a algunas les ha unido bastante:

“La tendencia de las niñas suele ser de aglutinarse entre ellas: el hecho de pasar horas juntas en el ATAL les hace sentirse solidarias entre ellas y unirse para todas las tareas. Aunque este año se están abriendo más al resto de compañeras, en los recreos están siempre juntas” (EM).

Sin embargo, según comentaban las chicas, parecen ser vínculos temporales y reducidos al ámbito de la escuela, ya que no van más allá del espacio y tiempo escolares.

Las dos han venido con sus madres y se han instalado en un barrio de la periferia, así que su primer contacto con una escuela española es un centro –utilizando palabras del director– “con una población escolar que no mantiene unas expectativas escolares más allá del período escolar obligatorio” (ED).

A diferencia de las familias autóctonas que eligen centro en base a la normativa del Decreto de escolarización (proximidad al domicilio familiar, número de hermanos en el centro), las familias inmigradas –prioritariamente– lo hacen siguiendo el procedimiento administrativo que indica la inspección educativa para estos casos: “en función de las plazas disponibles”. Curiosamente, en esta zona –de los seis centros que la componen– el reparto de escolares inmigrados no guarda una proporción equitativa en todos ellos, con unas cifras para este centro de 80 sobre 200, lo que representa el 40% del total. Comentaba el director en una de las entrevistas realizadas que “en este centro se produce una concentración de alumnado inmigrante considerablemente superior al de los otros centros de la zona”².

Estas chicas tienen claro que la importancia de permanecer en la escuela está en “saber

más”; así lo expresaban de manera coincidente: “tener conocimientos para que cuando seamos mayores podamos tener un trabajo bueno”.

Les produce cierta inseguridad el paso al instituto; para ellas una cuestión prioritaria es incorporarse a un instituto donde tengan amigas. Andan a caballo entre la relación que han establecido con chicas también inmigrantes, con las que comparten la situación de sentirse diferentes, y el saberse acogidas por otras autóctonas con las que poco a poco empiezan a establecer vínculos de amistad, situación que en el caso de Soraya está más acentuada.

Ante los requerimientos del ambiente escolar

Los alumnos y alumnas de este centro, en su mayoría, no buscan ser empleados titulados sino ocupaciones similares a las de sus padres; su paso por la escuela no ha conseguido hasta ahora crearles unas expectativas diferentes a las que pudieran tener sus padres; electricistas, fontaneros o carpinteros –entre otras– son las profesiones más aspiradas. Son conscientes de que para ello ya saben bastante, lo que no llevan muy bien es su próximo paso por el instituto, saben que aún les quedan cuatro años de escolarización obligatoria.

A diferencia de estos chicos, Elena y Soraya, en este segundo año de escolarización en esta escuela, pertenecen al grupo de las consideradas buenas alumnas, según denominación del discurso pedagógico oficial representado por las palabras de su tutor:

“Las dos son muy trabajadoras y tienen buen comportamiento. A Elena le costó un poco más adaptarse por cuestiones del idioma, pero es muy concienzuda y constante, casi domina ya el español y está perfectamente integrada” (ED).

¹ Las claves que identifican a las personas entrevistadas son:

- EM (profesora de música)
- ED (director)
- EMS (madre de Soraya)
- ES (Soraya)
- EE (Elena)
- EO (Orientador)

² Este hecho, especialmente discriminatorio y de gran importancia en su configuración escolar, será analizado en otro apartado.

Reconocen no tener problemas con las tareas escolares aunque sus preferencias las marquen determinadas asignaturas. A Soraya le gustan sobre todo las asignaturas de Lengua y Educación Física y es una gran aficionada a la lectura, aunque dice reconocer la importancia de las Matemáticas para su formación; de todo lo que aprende en la escuela lo más importante para ella son las matemáticas, así que las estudiará bien porque quiere ser veterinaria, para lo cual tiene claro su paso obligado y casi inmediato al instituto: *“mi mamá me ha dicho que si estudio mucho podré ir a la universidad, dice que sí puedo”* (ES). Elena donde mejor se siente es en el aula ATAL: *“porque allí me enseñan español”* (EE).

Los procesos de identificación son muy complejos y necesitan encontrar elementos de conexión con otras niñas, encontrar elementos simbólicos comunes.

¿Timidez, respeto o sumisión?

Soraya vino de Ecuador cuando tenía 8 años acompañada sólo de su mamá con quién se instaló en casa de unos tíos en Madrid, donde residieron durante dos años, siendo esta la única familia ecuatoriana que tienen en España. Los problemas de pareja acompañados de malos tratos cuenta que fueron los motivos que acompañaron la decisión de venir a España. Su cambio de residencia a Almería estuvo motivado por razones de mejora de trabajo para la nueva pareja de su mamá, aunque no tanto para ella que seguiría desempeñando profesiones no especializadas. Ahora gozan de una situación estable con la nueva pareja de su mamá y quieren tener un nuevo hermanito.

Cuenta Soraya que en Ecuador vivía en una casa grande: *“allí podía tener perros y más animales”* (ES), aquí la vivienda es mucho más reducida y además han tenido que realquilar una de las habitaciones a un amigo de su papá. Pero las dimensiones de la vivienda no le han impedido seguir teniendo animales aunque con tamaño adaptado al nuevo entorno: un

canario, un gatito y una tortuga forman su zoológico particular a los que cuida y de los que disfruta relatando aventuras.

Ahora tiene once años y manifiesta cierta timidez en el primer encuentro pero enseguida se va soltando aunque no es muy habladora, a diferencia de Elena quien, a pesar de su dificultad con el español, se arriesga cambiando palabras para que su discurso goce de entendimiento.

Comentaba el director que las chicas sudamericanas son más tímidas que el resto, relacionando esta atribución a condicionantes culturales y familiares:

“La educación ellos la tienen a flor de piel así que no es tanto timidez como exceso de respeto, incluso las familias tienen un trato, una educación que se diferencia bastante del resto, aunque a veces pudiera parecer sumisión, uno de los valores que aquí se están perdiendo” (ED).

Se siente muy orgullosa de su madre, en quien el esfuerzo parece ser su gran virtud:

“En Ecuador primero se hace la escuela que aquí se llama colegio, luego el colegio que aquí se llama instituto, luego el bachillerato y la universidad. Mi mamá me dice que nunca suspendió, se levantaba muy temprano para estudiar y poder trabajar” (ES).

En los recuerdos que mantiene de su colegio en Ecuador no muestra demasiado arraigo, lleva en España cuatro años y es posible que estos se vayan desvaneciendo: *“la escuela en Ecuador era muy grande, llevábamos uniforme y teníamos una iglesia en el cole porque era de monjas, aunque mi profesora no era monja”*. Habla de una disciplina muy estricta en el colegio: *“la maestra era mala, tiraba de las orejas a los niños”*. Aunque ella dice que se portaba bien y no recibía muchos castigos, compartían la clase niños y niñas, y recuerda con gran entusiasmo que allí también aprendió a leer y escribir.

Como diferencias entre aquella y esta escuela marca precisamente los excesos en comportamiento de los chavales españoles y una pequeña variación en el horario: *“los niños*

eran más tranquilos allá, aquí son más revoltosos sobre todo los chicos y no hacen caso al maestro. Allí entraba a las ocho y salía a la una" (ES).

Lo que más la identifica es su gran apego afectivo con las personas que va conociendo y con las que establece algún tipo de relación. Atribuye a las personas que va dejando en los lugares por donde pasa su gran añoranza:

"Al principio no me gustaba estar aquí, prefería Madrid, porque cuando vine no conocía a nadie y allí tenía a mi prima, pero ahora sí me siento bien tanto en el barrio como en la escuela" (ES).

Su nostalgia manifiesta es hacia los miembros de su familia más cercana, a los que no ve desde que vino de Ecuador, especialmente a sus abuelos. Aunque comenta que allí tiene muchos primos y primas a los que tiene muchas ganas de ver, ha aceptado de buen grado estar aquí.

En su nuevo ambiente ha conseguido establecer con sus pares buenas relaciones aunque diferentes según el contexto en el que se mueve; en la clase tiene amigos y amigas, sabe que hay compañeros y compañeras de otros países (Bulgaria, Marruecos, Brasil, Rusia...) siendo éstos que tienen una situación de origen similar a la suya, con los que mantiene mayor relación en la escuela; habla especialmente de Elena (rusa) y Rafica (magrebí). Aunque no se visitan en casa, sí lo hace con otras autóctonas ("*compramos pipas y nos damos una vuelta*") con las que afirma no tiene que hacer ningún esfuerzo por agradar.

Es muy sensible a las manifestaciones físicas del entorno: "*lo que menos me gusta de esta escuela es la decoración y menos el verde de las paredes, yo las pintaría de muchos colorines y lo que más la EE, hacer deporte*" (ES).

Su problema ahora es tener que trasladarse de nuevo a Madrid. Cuestiones de índole familiar y solidaridad fraterna han llevado a su madre a tomar la decisión de marcharse un tiempo para el cuidado de su hermano y sobrinos. Soraya es muy dócil y no manifiesta sus intereses al respecto, aunque su gesto evidencia que tiene pocas ganas de cambiar.

En la última entrevista que mantengo con ella está triste, sabe que su salida a Madrid es

inminente y aunque le han planteado quedarse unos meses, sabe que va a echar de menos a su mamá y prefiere marcharse: "*siempre cambiando, de Ecuador a Madrid, de Madrid aquí, ahora otra vez a Madrid*" (ES).

La necesidad de reconocimiento

A diferencia de Soraya, Elena se siente muy segura y decidida aunque nos aclara su maestra de música que le costó bastante adaptarse. Llegó el año pasado con el curso ya iniciado no sabiendo nada de español. Los profesores dicen que al principio le costó: "*estaba siempre muy seria pero era bastante concienzuda en el trabajo y ahora está perfectamente integrada*" (EM).

Lo que más le gusta es la clase de español que imparte la maestra ATAL: "*allí estoy bien*" (EE). Ha encontrado un espacio de comunicación donde se siente más identificada que cuando todo se habla en español; le gustan Informática, Lengua, Inglés y Matemáticas, y menos Conocimiento del Medio porque es donde más dificultades tiene con el español.

No le gustan las peleas, que según dice se forman entre chicos, prefiere estar con Nicolai, un chico ruso de quinto. Dice responder bien a las tareas que le demandan sus profesores y cuando tiene alguna duda pregunta a su madre o busca en el diccionario: "*cuando están explicando en clase y no entiende algo lo busco en el diccionario o cuando llego a casa se lo pregunto a mi mamá*" (EE).

No sabe qué quiere ser de mayor pero tiene un poco de miedo al instituto: "*porque veo a gente muy mayor, mi madrina tiene hijas con 17 años y no van al instituto*" (EE).

Los vínculos con su mamá son estrechos, eligió venirse con ella cuando podía haber continuado en Rusia con sus abuelos. Su mamá vive con una pareja de Ucrania y una madrina; la mamá -dice- no trabaja, aunque termina diciendo que sí pero no sabe en qué, tampoco sabe si su mamá ha estudiado.

El carácter desenvuelto de su conversación choca con el desconocimiento que afirma mantener de cuestiones que, aparentemente y

dada la vinculación con su madre, podía tener más claras:

“Cuando mi mamá vino a España, yo me quedé con mis abuelos y allí iba al colegio, pero cuando me dijo que podía venir, vine con ella y mi abuelo me acompañó en el viaje, pero él se volvió a marchar” (EE).

Elena asiente de buen grado con las decisiones de su mamá y afirma que a su mamá no le gusta Rusia y no quiere volver:

“No se por qué pero no quiere. Yo prefiero estar con mi mamá porque la quiero mucho” (EE).

Rusia dice que le gusta y España también. Aún no tiene aquí muchas amigas, sí es amiga de la chica magrebí con quien se unió porque ninguna conocía el español, pero cada una ha ido buscando su propio lugar y ahora no encuentran tantas coincidencias: “A *Nadia le gusta copiar, además, se junta más con los chicos y chicas de su país y se relaciona menos con chicas españolas*” (EE).

Manifiesta un sentimiento dual entre lo que ha dejado y lo que tiene, no termina de entender bien por qué se trasladan a otro lugar, sólo sigue las indicaciones de su madre, con la que está muy unida.

Algunas referencias a la historia de este centro público

Al igual que las personas los centros también van construyendo su propia historia; las realidades escolares se van configurando por la confluencia de determinadas variables (creencias del profesorado sobre educación, interpretación que hacen de la normativa institucional, relaciones de participación entre los sectores de la comunidad, las concepciones sobre la relación familia y escuela, etc.) que entran en juego en el escenario didáctico y organizativo construyendo su propia idiosincrasia.

Este centro, cuya creación data de finales de los sesenta, se construyó para albergar a la población escolar de un nuevo barrio consti-

tuido por viviendas sociales, pero la población residente ha ido cambiando con los años y también sus escolares. Su historia se ha ido configurando a lo largo de los años y en este momento, definía el orientador del centro como su característica más definitoria la complejidad de su población escolar:

“Tiene una población esencialmente complicada debido a la variabilidad, discontinuidad de la población escolar; esto hace que al no ser un centro muy demandado de inicio de la escolaridad respecto a otros centros de la zona (tres años) es un centro que se tiene que ir completando con las demandas de escolarización que vienen desde inspección. Es raro encontrar alumnos en 5º o 6º que estén en el centro desde los inicios de su escolaridad” (EO).

Discontinuidad que atribuye como uno de los elementos más complicados desde el punto de vista educativo y el principal inconveniente para el trabajo docente.

Cuando pregunto por las razones que han conducido a esta situación habla de la configuración en el tiempo que hace asociar a cada centro con un determinado nivel: “*Edificio viejo, recoge poblaciones marginales, nivel sociocultural bajo de los autóctonos que permanecen. Esto hace que se dispersen bastante los intereses y características, los alumnos son más complicados*” (EO).

Habla de un porcentaje reducido de alumnos que “van bien”, esto es, que responden al nivel medio requerido ejemplificado en el curso de 2º nivel donde afirma que “*sólo 7 u 8 de un total de 25 son los que tienen un nivel aceptable*”.

Pero estas condiciones no son aleatorias ni caprichosas sino que responden a intereses determinados. Aunque el análisis de este desencañamiento de hechos requiere de un análisis más complejo, y sin pretender que sirva de respuesta única, quiero hacer una llamada de atención sobre la “libertad de elección de centro escolar” como objeto de grandes debates entre los sectores políticos e ideológicos y, especialmente, por las repercusiones que ha tenido en este centro en tanto en cuanto se ha producido trasvase de población escolar dentro de la zona de influencia y atendiendo a este nuevo criterio.

La dicotomía libertad/igualdad en educación ha sido una pugna constante entre los sectores políticos, decantándose hacia una u otra dependiendo de la fuerza política que en ese momento ostentara el poder. En el Decreto de 14 de Marzo de 1997 que regula el “régimen de elección de centro educativo” se puede apreciar con cierta claridad que ésta se decanta más por la libertad de enseñanza que por el derecho a la educación.

Este centro ha quedado entre los últimos puestos en la jerarquía establecida en la zona ya que -como expresaba el orientador- es uno de los que menos demanda recibe por parte de las familias:

“Si pueden se suelen ir a otros centros que tienen más prestigio. Cuando llega el periodo de escolarización, las demandas por parte de las familias no son iguales para todos los centros de la zona. En éste no se cubre la oferta de plazas con número de solicitudes, con lo cual se convierte en un centro con todos los requisitos para que la población recién llegada se matricule aquí. También los servicios que ofrece este centro: aula matinal, comedor, hace que muchas familias inmigrantes lo demanden. Los inmigrantes siguen aumentando y hay una tendencia a repartirlos; no obstante, por las circunstancias antes comentadas, este centro sigue con un porcentaje mayor” (EO).

112

El espacio simbólico del centro escolar como elemento mediador

El centro escolar, a través de las rutinas, las relaciones que establece entre los pares, la vinculación al conocimiento, el pensamiento de los profesores y profesoras..., constituye para estas niñas llegadas de otra cultura un espacio que transmite significados y que condiciona su propia construcción identitaria. Es el primer espacio donde entretienen y cruzan significados y simbología con sus iguales y entre estos y las exigencias de un espacio institucionalizado, es donde se producen los primeros y más significativos desencuentros culturales.

El pensamiento y las expectativas del profesorado respecto de la escolarización de los chicos y chicas inmigrados/as va a ser un fac-

tor determinante en su vida escolar y personal. En el caso que nos ocupa se perfilan unos criterios para categorizar las procedencias socio-culturales, entrecruzándose tres variables: el idioma (conocimiento o desconocimiento del español), el sistema escolar del país de origen, simbolizado en la relación de conocimientos adquiridos respecto al nivel requerido, y las características culturales particularizadas en las manifestaciones familiares. Las interacciones o el cruce de estas variables van a marcar un determinado nivel de dificultad, aunque el nivel de conocimientos requerido se convierte en el óbice alrededor del cual giran las demás variables:

“Las dificultades son de contenidos por las diferencias entre sistemas educativos o porque no se correlacionen bien sus cursos con los nuestros. Los que vienen de Sudamérica tienen un nivel inferior al nuestro y les cuesta adaptarse a nuestro nivel por lo que les hacemos repetir algún curso para que se nivelen. El caso de los chicos que proceden de países del Este es que su nivel es muy bueno, la única dificultad es el idioma que les retrasa un poco, pero a nivel de conocimientos, en técnicas de organización de su pensamiento lógico-matemático, nivel de comprensión, etc. están casi por encima de nuestra media, poseen habilidades mentales suficientes” (ED).

Los de mayor dificultad -según la visión del director/tutor- son los magrebíes, en los que al carácter deficitario del nivel de contenidos -“de conocimientos vienen muy mal, no traen expediente académico y suponemos que, en muchos casos, no habían estado escolarizados”- se une el desconocimiento del idioma que, junto a una cultura de origen más difícil de interactuar con la nuestra, les sitúa en el lugar más alejado de la norma y por tanto de mayores dificultades en su integración socio-escolar:

“Hay un choque cultural muy grande; desde mostrar falta de respeto o indiferencia a las maestras por ser mujeres o a las compañeras; no soportan estar sentados al lado de las chicas y sienten una ridiculez extrema cuando se les hace una pregunta en público y no saben responder. Cuesta mucho hacerse con estos niños y mucho más con las familias” (ED).

En una línea similar se expresa la profesora de música quien argumenta al respecto:

“En el momento de su llegada, sí se notan diferencias, aquí se trata de unificar criterios y de homogeneizar, pero no todas consiguen un buen nivel de integración. Por ejemplo, las magrebíes vienen algunas sin escolarizar y están más arraigados a sus valores culturales, en cambio las del Este tienen un nivel cultural superior y los padres medio superior, tanto respecto a los magrebíes como a los sudamericanos, tienen mucha disciplina...luego aquí se les va yendo eso de la disciplina” (EM).

El orientador utiliza unos códigos similares a los utilizados por el profesorado aunque él, desde su posición de psicólogo, pone el acento en un determinado nivel de inteligencia:

“Desde el punto de vista curricular cada niño es un mundo. Podemos tener un niño inteligente que conoce perfectamente el idioma pero viene de situaciones marginales de países en los que ha tenido una escolarización irregular con un nivel de conocimientos muy por debajo del aquí exigido. Otros que aun siendo inteligentes, no conocen el español, las dificultades que aparecen en la comprensión del lenguaje; ves que no llega a su nivel y eso es un desfase desde el punto de vista escolar, más complicado conforme se avanza en cursos al momento de su llegada” (EO).

En cuanto a las diferencias entre las familias asociadas a su cultura de origen, establecen una primera diferenciación entre familias inmigrantes y autóctonas: *“esta gente viene con un espíritu de superación mayor que la de los autóctonos; son conscientes de que el estudio será una de las vías de superación”* (ED), con una relación estrecha entre las expectativas familiares y las que los propios chicos asumen. *“Las familias autóctonas están en un estado de acomodación tremendo y las expectativas de sus hijos no van más allá de querer ser albañiles, trabajar en el taller”* (ED).

Aunque hablan de las relaciones sociales entre el alumnado autóctono e inmigrante, acentuando que estas relaciones están normalizadas, cuando surge algún conflicto, cuando se enfadan con sus compañeros inmigrantes, los alumnos autóctonos utilizan el término “moro” como sinónimo de desprecio con tono despectivo y carga negativa.

Pero las atribuciones hacia este comportamiento lo relacionan con las familias y el pensamiento de éstas hacia los inmigrantes:

“El problema es la familia; en este barrio ser inmigrante es tener un grado menos y eso se lo transmiten a los hijos. Todo va bien hasta que hay alguna pelea, entonces el insulto, la amenaza..., los niños no muestran racismo, aquí es normalización entre ellos más que integración” (ED).

También aluden a que la cultura de origen imprime diferencias asociadas al género, los comportamientos diferenciados por razón de género afloran entre estos chicos y chicas, especialmente entre los magrebíes. Los contenidos culturales que mantienen en sus relaciones de género son destacados también por la profesora de música, quien a lo largo de la entrevista manifiesta que:

“En los marroquíes chicos, hay problemas para que se sienten con las niñas o en educación física para emparejarlos niños/niñas, tanto por parte de las chicas como de los chicos. Las diferencias culturales respecto a la posición que las mujeres o las niñas deben ocupar respecto al varón las tienen muy acusadas, rehusando por ejemplo recibir órdenes de una mujer o sentarse con una compañera” (EM).

Afirman que en el centro son más niñas magrebíes las que vienen sin escolarizar que niños de la misma procedencia; de igual modo, manifiestan la diferenciación entre chicos y chicas de esta misma cultura:

“En general las diferencias por razón de género están más acusadas que en nuestro país, pero en cuanto al esfuerzo son las niñas las que destacan sobre los chicos” (ED).

De todas formas, y en general, deducen que la integración es más positiva cuanto más pequeños son:

“Cuanto más pequeños son más fácil es la integración, cuando vienen ya mayores -se refieren al tercer ciclo- es más complicado. Elena lo pasó mal el año pasado” (EM).

Cuando relacionan el futuro sociolaboral que auguran para estas chicas inmigradas,

vuelven a utilizar la correlación posición de las familias/cultura de origen como referencia:

“Depende del nivel sociocultural de los padres, y sobre todo del nivel de las familias, algunas vienen con muchas ganas de aprender y se les hace bastante seguimiento desde la familia” (EM).

Respuestas ante la diversidad: entre lo real y lo posible

En el centro se han adoptado estrategias didácticas y organizativas para atender la heterogeneidad de alumnado que no difieren mucho de lo que se hace en otros centros:

“Tenemos apoyos -que puede ser en el aula o fuera-; se explica un tema a todos por igual y luego es el profesor de apoyo el que atiende a aquellos que van más lentos, conceptos demasiado elevados para su nivel que se trabajan fuera del aula y luego está el ATAL que acude al centro para los de Marruecos, rusos y búlgaros que salen tres horas semanales” (ED).

Comenta como problema que el ATAL sea compartido con otros centros porque necesitaría mayor atención para el centro por el número de alumnos inmigrantes. En términos similares se expresa el orientador del centro:

“Con el alumnado inmigrante se diseñó un plan de intervención con la profesora de ATAL, evaluamos al alumnado a partir de 2º: los de nivel 0 son los que no saben nada de español. Tenemos un plan de acogida; se buscan afinidades culturales con los países de origen, siempre hay alguno (se les llama elemento integrador). Si el nivel es 0 se hace a través del aula ATAL y de los alumnos allí presentes. Al ser tantos no se aprecian rasgos racistas” (EO).

Sin embargo, como docente/tutor de este grupo de sexto y, a su vez, representante del centro, sabe que éstas no son las soluciones más acertadas para la incorporación positiva a los requerimientos escolares; es consciente de la necesidad de arbitrar medidas conjuntas por parte de todo el claustro:

“La solución debemos buscarla entre todos, hacer grupos flexibles: a las nueve de la mañana este número de alumnos está haciendo esta tarea con este profesor, a las diez se rompe ese grupo y es

otro... Eso sería lo ideal, todos para Educación Física o para Artística” (ED).

Destaca la importancia de que no sean agrupamientos estancos y la necesidad de que todo el claustro esté muy implicado para ir haciendo la valoración de las necesidades de los chavales que estén en cada grupo y cómo van evolucionando en su trabajo hacia los objetivos marcados. Sabe que estos chicos y chicas inmigrados/as no siguen un ritmo constante sino que empiezan a superar estadios en cuanto controlan el español.

Reflexiones sobre lo acontecido

Estas chicas van elaborando sus propios procesos de subjetivación mediados por diversos factores de influencia, factores que a su vez ni son constantes ni van a ejercer la misma presión en todas las circunstancias. En este proceso identitario juegan un papel esencial los elementos simbólicos que forman parte de la esencia misma de cada cultura, desde el lenguaje, los mitos, las costumbres, etc. y que en las vidas de éstas y de tantas otras chicas se hace más compleja al intervenir varias culturas: la propia de su lugar de origen, la autóctona y las de otros chicos y chicas que también viven su propio proceso migratorio. El cómo se armonice este complejo proceso, relaciones y cruzamientos entre culturas, va a ser determinante para que su proceso identitario sea más o menos positivo y capaz de hacer frente a los retos y dificultades que comporta la vida misma.

Por otro lado y, centrados en el ámbito escolar, un hecho controvertido es su ubicación en este centro en relación a la confluencia de determinadas características. Ante el presentismo de un canon normativo en los centros escolares basado fundamentalmente en el nivel escolar que representan unido a la buena predisposición de las familias hacia los requerimientos institucionales, estas chicas no han encontrado grandes obstáculos, ellas son trabajadoras, consideradas con un nivel suficiente de inteligencia, con familias que no presentan

problemas ante las exigencias del medio escolar y una procedencia cultural de origen sin demasiada dificultad "adaptativa".

Recurriendo a las ideas expresadas por Tadeu da Silva (2001), resulta paradójico que a pesar del discurso político-escolar a favor de destacar la diversidad, la supuesta diversidad conviva con fenómenos igualmente sorprendentes de homogeneización cultural. El discurso sobre tolerancia, respeto, convivencia, entre y hacia otras culturas no deja a todas en situación de igualdad sino que las atribuciones se hacen en relación a otras con lo cual, se está marcando una relación de superioridad de unas sobre otras y, por tanto, una evidente asimetría evidenciando que las diferencias culturales están asociadas a relaciones de poder.

Por otro lado, el currículo academicista - fácilmente entendible por aquellos que poseen privilegios de clase- se mantiene casi invariable frente a la diversidad. Sólo en la medida en que las condiciones personales, culturales y sociales permitan un grado de aproximación deseable a la cultura escolar institucionalizada, se producirá la integración socioescolar de la que tanto se habla en el discurso pedagógico al uso. Es por tanto prioritario y urgente que se produzca una modificación en el canon curricular rechazando las formas por las cuales las

relaciones sociales de asimetría producen diferencias. (Tadeu, 2001).

En estas chicas las relaciones de asimetría vienen marcadas por el género, la cultura de origen y las familias, pero quiero acentuar que las chicas y chicos inmigrantes no pueden ser contemplados desde categorizaciones escolares, pues son sujetos singulares, únicos e irrepetibles, hecho que nos obliga, como docentes e investigadores, a repensar críticamente la aspiración de igualdad desde el reconocimiento y valoración de las identidades, desde las diferencias culturales, de género y de clase social.

REFERENCIAS

- DECRETO 72/1996, de 20 de Febrero, por el que se regulan los criterios de admisión de alumnos y alumnas en los Centros docentes públicos y concertados de la Comunidad Autónoma de Andalucía, a excepción de los universitarios (BOJA, 32, 12-3-1996).
- MALAAUF, A. (1999): *Les identitats que maten*. Barcelona: La campana.
- TADEU DA SILVA, T. (2001): *Espacios de identidad*. Barcelona: Octaedro.
- FERNÁNDEZ, J. M. (1999): *Manual de política y legislación educativas*. Madrid: Síntesis.

ABSTRACT

This research is focused on the reconstruction of life moment of two immigrated girls with different socio-geographic origins and in pre-teenager age. A moment where are mixed different factors and variables that are influencing in their identity development and future expectations. The importance lies in giving own voice to these girls, trying to understand the personal issues as the beginning of the research and as the emergent process by which other influencing factors and interactions among them are analyzed.

KEY WORDS: *Immigration; genre; identity; expectations; school.*

RÉSUMÉ

Il présente un étude centré sur la reconstruction du model vital de deux filles immigrées d'origine sociogéographique différente et à l'âge préadolescence. Moment où plusieurs facteurs et variables, ayant une incidence sur la formation de leur identité et expectative de future, s'entrecroisent. L'importance réside dans la concession à ces filles de voix propre, en essayant de comprendre ce du personnel comme le début de la recherche/l'investigation et comme l'élément émergé à partir duquel il analyse d'autres facteurs influents et les interactions entre eux.

Mots clé: l'immigration; le genre; l'identité, les expectatives; l'école.