

Barreras y estrategias del alumnado inmigrante en su experiencia escolar

*Barriers and strategies for immigrant students
in their school experience*

ROSA MARÍA RODRÍGUEZ-IZQUIERDO E INMACULADA ANTOLÍNEZ-DOMÍNGUEZ

Recibido: 29 de septiembre de 2021

Aceptado: 19 de enero de 2023

Resumen: Partiendo de Dubet, Martuccelli y Bourdieu, este estudio analiza cómo los estudiantes de origen inmigrante construyen su experiencia escolar y el papel que desempeña el capital cultural y social en la misma. Se analizaron empíricamente las narrativas de 32 adolescentes inmigrantes de secundaria, escolarizados en Andalucía (España). Los resultados revelan que la distancia entre capitales culturales se traduce en barreras lingüísticas, comunicativas e institucionales. En tanto estrategias, se evidencia el apoyo familiar en la construcción de un proyecto educativo, el papel de cierto profesorado que refuerza su capital cultural de origen, y una aculturación selectiva para fortalecer el capital social.

Palabras clave: experiencia escolar, capital cultural, educación secundaria, adolescentes inmigrantes, sociología de las migraciones.

Abstract: Based on Dubet, Martuccelli and Bourdieu, this study analyzes how immigrant students construct their educational experience and the role that cultural and social capital play in it. Empirically, the narratives of 32 immigrant teenagers from secondary schooling in Andalusia (Spain) were analyzed. The results show that the distance between cultural capitals translates into linguistic, communicative, and institutional barriers. The strategies identified include family support, which is evident in the construction of an educational project; the role of certain teachers who reinforce their cultural capital of origin; and a selective acculturation to strengthen social capital.

Keywords: school experience, cultural capital, secondary education, immigrant adolescents, sociology of migrations.

Los flujos migratorios constituyen uno de los rasgos de la sociedad actual. En el caso del Estado español, desde los años noventa del pasado siglo, la llegada de población extranjera ha hecho que España se consolide como uno de los destinos preferentes de las migraciones.

Esta circunstancia también se refleja en el sistema educativo, donde el número de estudiantes extranjeros ha aumentado en las dos últimas décadas, transformando el perfil del alumnado que accede a las escuelas. De acuerdo con la evolución del alumnado extranjero escolarizado, en las enseñanzas de régimen general se observa una tendencia ascendente, pasando de 307 151 en el curso 2002-2003 a 848 513 en el curso 2020-2021 (MEFP, 2021). A nivel autonómico, los datos de los últimos cursos en Andalucía también son muy estables, con un crecimiento moderado del alumnado extranjero, cuya representación es de 5.3% en relación con la totalidad del alumnado matriculado en el curso 2020-2021. Estos datos, presumiblemente, estarán en claro ascenso ante la realidad creciente migratoria en la zona, ya que la frontera sur europea, a través de Andalucía, es una de las principales puertas de entrada de migración en el Mediterráneo (APDHA, 2021). Este contexto justifica la elección de Andalucía como región de estudio en este trabajo.

En concreto, este estudio se sitúa en Sevilla, que es la localidad de toda la provincia con un mayor número de personas empadronadas de nacionalidad extranjera, y la segunda a nivel andaluz por detrás de Málaga. Según los datos del último Padrón Municipal de Habitantes de 2021, la población de nacionalidad extranjera en Sevilla es 5.85% del total de la población empadronada en la ciudad. Sin embargo, a pesar de los imperativos demográficos actuales, poco se sabe sobre la experiencia escolar de esta población en Sevilla, por lo que este estudio representa una investigación pionera.

Como han planteado John Baker *et al.* (2009), la igualdad de oportunidades en los sistemas educativos, entendida como la garantía de tener las mismas posibilidades de acceder a todas las etapas educativas, es una condición para el éxito de los niños y jóvenes recién llegados a los países receptores. Sin embargo, como argumentan Merike Darmody, Delma Byrne y Frances McGinnity (2014), debido a las desigualdades estructurales existentes, esto es, la reproducción sistemática de relaciones asimétricas que generan la exclusión de unos grupos frente a otros en el ejercicio de sus derechos, estos jóvenes continúan experimentando desventajas acumulativas dentro del sistema educativo del país receptor que pueden repercutir

en sus posibilidades de vida futura. Los autores, siguiendo a David Gillborn (2010), plantean la desventaja acumulativa como el resultado, por ejemplo, del agrupamiento de los estudiantes por habilidad: “Componen inequidad sobre inequidad hasta que el éxito puede volverse literalmente imposible” (Gillborn, 2010: 235, citado en Darmody, Byrne y McGinnity, 2014: 136).

A partir de todo ello, según datos gubernamentales, se puede observar que existe una reducción de alumnado extranjero en las etapas superiores, con un abandono educativo de 20%, que se eleva a 24.9% en Andalucía y que es el más alto de todos los países de la Unión Europea (MECD, 2017: 24). Por consiguiente, partimos de que en su experiencia escolar los estudiantes inmigrantes¹ se enfrentan con múltiples desafíos que pueden incidir en su rendimiento académico y su éxito escolar. Algunos están relacionados con el propio sistema educativo, como la concentración del alumnado inmigrante en la red escolar pública (MECD, 2017: 9), representando en Andalucía el 84.01% (OPAM, 2016), o la baja capacitación intercultural del profesorado (Rodríguez-Izquierdo, 2015). Otros autores (Santos Guerra y De la Rosa, 2016; Etxeberría y Elosegui, 2010, Rodríguez-Izquierdo, 2022) añaden la diversidad de trayectorias educativas en función de la diversidad lingüística; las características propias del entorno social y escolar o la edad en la llegada e inicio de escolarización.

Por otro lado, conviene recordar la estereotipificación a la que suele estar sometido el alumnado inmigrante. Como señalaba Adela Franzé (2008a), con frecuencia se les identifica de forma reduccionista y homogénea, sin tener en cuenta la heterogeneidad de estos estudiantes que no siempre está relacionada con su país de origen. A ello se une ser identificados como un “problema” o una amenaza para la identidad de la sociedad de acogida (Suárez-Orozco *et al.* 2011), acentuado en un contexto de crisis económica, como refleja Sebastian Rinken (2016) para el caso de Andalucía. También se les asocia con bajos niveles de rendimiento (Calero y Oriol, 2013; Nusche, 2009), con la caída del rendimiento del alumnado español (Salinas y

1 A lo largo del texto se utiliza el término “estudiante inmigrante o de origen inmigrante”, que alude a un perfil muy heterogéneo en términos de etnia, antecedentes culturales e idiomas de origen. Teniendo en cuenta la naturaleza reciente de la inmigración en España, se refiere principalmente a estudiantes de primera generación.

Santín, 2012) o con actitudes negativas hacia la escuela (Baquedano-López, Alexander y Hernández, 2013; Río, 2010).

En relación con ello, el sistema educativo español se caracteriza teóricamente por ser un sistema educativo comprensivo e inclusivo.² La escuela comprensiva implica asegurar un camino educativo común para todos, no separado por itinerarios durante la escolarización obligatoria. La inclusión se entiende como un proceso de cambio de escuela que responde a la diversidad de los estudiantes sin importar su origen, cultura o capacidades. Sin embargo, en la práctica existen medidas específicas para la atención al alumnado extranjero recién incorporado al sistema escolar destinadas a la atención lingüística. Aunque en cada Comunidad Autónoma adoptan diferentes nombres (aulas enlace, de dinamización intercultural, de acogida lingüística y cultural, etcétera), todas las Comunidades Autónomas han introducido dispositivos con el objetivo de acelerar la adquisición del español, enfatizando su función compensadora (Rodríguez-Izquierdo, González-Falcón y Goenechea, 2018). Además, Andalucía es conocida por sus políticas educativas fundadas en una sólida ideología monolingüe sobre el idioma de instrucción (Rodríguez-Izquierdo, 2021).

Uno de los primeros servicios implantados en Andalucía y que aún se mantiene son las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (en adelante, ATAL), definidas como programas de enseñanza del español para aquel alumnado que no tiene dichas competencias, lo que permite su incorporación al nivel en el que se encuentren escolarizados (BOJA, 2007). Dichas aulas funcionan conforme a agrupamientos pequeños de estudiantes, normalmente fuera del aula ordinaria, a partir del nivel de competencia lingüística que posean. Sin embargo, como recoge Inmaculada Antolínez-Domínguez (2018) tras analizar la evolución de las ATAL en el caso andaluz, han desaparecido aquellos destinados al mantenimiento de la cultura materna y se

2 En España, la educación es gratuita y obligatoria entre los 6 y los 16 años. Incluye seis años de educación primaria y cuatro años de educación secundaria. Estos cuatro años forman la ESO (Educación Secundaria Obligatoria, de los 12 a los 16 años). Una vez finalizada la ESO, los alumnos pueden seguir dos caminos: uno orientado al Bachillerato español y posteriormente a la universidad, y otro hacia la formación profesional. El Bachillerato español es la etapa de educación posterior a los 16 años. La formación profesional se organiza en dos niveles: Ciclos Formativos de Grado Medio y Ciclos Formativos de Grado Superior.

ha dado una reducción considerable en las subvenciones para la mediación intercultural, así como para la enseñanza del español.

A pesar de estos retos, muchos de estos estudiantes se gradúan, muestran altas expectativas escolares y una actitud positiva hacia la escuela (Portes *et al.*, 2011; Rodríguez-Izquierdo, 2015). Por otro lado, también desarrollan estrategias para abordar su adaptación a los nuevos contextos (Serra y Palaudàrias, 2009). En esta línea, trabajos como los de Silvia Carrasco, Jordi Pàmies y Marta Bertrán (2009) analizaron las formas diferenciadas de capital social en relación con la etnicidad, la participación social y el éxito escolar del alumnado extranjero poniendo énfasis en las estrategias desarrolladas por las familias inmigrantes. Por otro lado, Jennifer Lee y Frank Bean (2004) han documentado un número de ejemplos de aculturación selectiva en que los inmigrantes se protegen reteniendo y fortaleciendo las redes comunitarias y familiares que les proporcionan capital social y cultural. Igualmente, María Paz Sandín y María Ángeles Pavón (2011) señalan el papel de las redes sociales y el apoyo comunitario en una experiencia de intervención educativa con jóvenes migrantes. Por último, Yu-Wen Yin y Meekyun Han (2008) han apuntado a la importancia de las relaciones afectivas entre progenitores y menores en la adquisición del sentido de competencia y comprensión del mundo.

Partiendo de este enfoque sobre la agencia y las estrategias del alumnado para hacer frente a los obstáculos estructurales en su proceso de escolarización, en este trabajo apostamos específicamente por partir de la propia experiencia escolar de estos escolares y sus percepciones sobre su paso por el sistema educativo. Por ello, el objetivo de este trabajo es comprender cómo estudiantes de distintos orígenes construyen su experiencia escolar en los casos analizados en Andalucía (España) partiendo de la voz de los propios sujetos, para conocer tres elementos: 1) cuáles son las percepciones y expectativas que tienen al realizar los estudios; 2) qué barreras del sistema educativo identifican en su experiencia escolar, y 3) qué papel desempeña el capital cultural y social en las estrategias que desarrollan para superar dichos obstáculos.

LA EXPERIENCIA ESCOLAR DE LOS ESTUDIANTES

La experiencia escolar de los estudiantes es un concepto que va más allá del rendimiento académico y ha ocupado un lugar considerable en el conjunto de investigaciones cuantitativas sobre estudiantes inmigrantes (Archer y Francis, 2007). Otros aspectos se refieren a la experiencia social de la escuela, la interacción con maestros y compañeros; el compromiso escolar o las experiencias de prácticas curriculares y pedagógicas como agrupamientos y espacios de aprendizaje. En el caso español, existe un cuerpo considerable de investigaciones que se centran en algunas de estas cuestiones (Garreta, 2011; Pàmies, 2011; Portes *et al.*, 2011).

En este trabajo partimos del concepto de “experiencia escolar” desarrollado por Françoise Dubet (1994), Dubet y Danilo Martuccelli (1998), y de la teoría del capital social y cultural de Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron (1977), y Bourdieu (1986, 1989).

Para Dubet y Martuccelli (1998: 79), la experiencia es una construcción inacabada de sentido y de identidad en la que los estudiantes “fabrican” relaciones, estrategias y significados a través de los cuales aprenden a combinar las lógicas de acción que estructuran el mundo escolar. Por lo tanto, la experiencia escolar tiene una doble naturaleza: por una parte, “es un trabajo de los individuos que construyen una identidad, una coherencia y un sentido”, pero también es un trabajo en torno a lógicas de acción que “corresponden a elementos del sistema educativo y se han impuesto a los actores como pruebas que ellos no eligen”.

A partir de estos aportes, en este estudio nos proponemos analizar la experiencia escolar de los escolares de origen inmigrante y sus percepciones sobre su paso por el sistema educativo. Por ello, el objetivo de este trabajo es comprender cómo estudiantes de distintos orígenes construyen su experiencia escolar y cuáles son las estrategias que utilizan para atribuir sentido a dicha experiencia al estar expuestos a un doble sistema cultural (escuela-hogar), enfrentándose a un desafío que podría entorpecer su aprendizaje y, en consecuencia, repercutir en su rendimiento académico.

En una obra anterior, Dubet (1994: 513-519) plantea examinar la experiencia escolar desde tres dimensiones: proyecto, integración y vocación.

1) El proyecto educativo alude a “la representación subjetiva de la utilidad de los estudios, por un actor capaz de definir los objetivos, de evaluar las estrategias y sus costos”. Dubet propone tres tipos de proyectos:

a) proyecto profesional, que tiene como objetivo conseguir un título para acceder al mundo del empleo; b) proyecto escolar, cuya lógica para los estudiantes consiste en acumular capital escolar; y c) ausencia de proyecto, que significa falta de expectativas respecto a los estudios superiores, que puede conducir al abandono.

2) La integración da cuenta de la socialización de los estudiantes en la institución y también en las relaciones entre iguales como una cuestión fundamental.

3) El concepto de vocación adquiere un significado “ético”, donde la experiencia escolar es vivida como un “sentimiento de realización intelectual en la que los nuevos conocimientos permiten sentirse verdadero estudiante, en la medida en que define la influencia [...] de la formación sobre la personalidad, las formas de ver el mundo y de situarse en él”.

Por otra parte, la teoría del capital cultural de Bourdieu y Passeron (1977), y Bourdieu (1986, 1989), tiene interés para este trabajo, ya que permite establecer vínculos entre las experiencias de los estudiantes de origen inmigrante, sus familias y la institución escolar. Bourdieu (1986) diferenció tres tipos de capital que pueden afectar la movilidad social y las oportunidades de vida: 1) el capital económico, como los ingresos, la riqueza y los activos; 2) el capital cultural, incluyendo el dominio del idioma y la capacidad de consumir objetos culturales, como la música y el arte; y 3) el capital social, como las redes sociales, que pueden ser útiles o perjudiciales para promover el éxito académico y social de los estudiantes. Respecto a esto último, la línea del pensamiento clásico en los estudios de capital social plantea que el refuerzo del capital social *bonding* (vínculos intracomunitarios) estaría limitando el capital *bridging* (relaciones extracomunitarias) que aportaría la escuela desde el acceso a relaciones interculturales y participación familiar. Sin embargo, trabajos como los de Margaret Gibson, Patricia Gándara y Jill Peterson (2004), centrados en la perspectiva de los estudiantes, muestran que las relaciones con el propio grupo comunitario pueden ser estrategias de interés para la integración en los espacios educativos. Igualmente, trabajos etnográficos como el de Carrasco, Pàmies y Bertràn (2009) con familias inmigrantes de origen marroquí apuntan en esta misma dirección.

Para este artículo, nos situamos en el debate sobre educación y capital social y cultural. Desde la teoría de la reproducción, partimos de la exis-

tencia de una estructura que implica una desigual distribución de recursos, entendidos en términos de capitales económicos, sociales y culturales (Bourdieu, 1986) y de su influencia en la experiencia escolar que vivencia el alumnado (en nuestro caso de origen inmigrante), así como en su rendimiento académico. Una de las consecuencias de ello, como se precisó anteriormente, es la situación de desventaja acumulativa. En este sentido, la institución escolar puede actuar como reproductora de dicha desigualdad ya que, como señalan Josaine Hamers (2004) o Marta Moskal (2016), los estudiantes inmigrantes desprovistos de ciertos conocimientos de la cultura escolar se enfrentan a un mundo ajeno, ya que no siempre poseen el capital cultural para comprender las normas y los códigos de la comunicación escolar que, a menudo, son implícitos. Ante dichos obstáculos estructurales, queremos en este artículo centrarnos en las experiencias escolares de los propios estudiantes visibilizando las estrategias que desarrollan ante las barreras culturales e institucionales a las que se enfrentan y analizándolas desde el papel del capital social y cultural en las mismas.

METODOLOGÍA

Se optó por un enfoque cualitativo, de corte descriptivo-interpretativo, con la intención de tener una comprensión profunda de las formas de percepción del alumnado inmigrante. De ahí que partamos de la perspectiva narrativa como la más adecuada para proporcionar información sobre su experiencia escolar de una forma compleja y contextualizada.

Los participantes fueron 32 adolescentes de origen inmigrante, de los cuales 15 habían asistido a una ATAL en algún momento de su trayectoria escolar y 17 no. En cuanto a las edades, tenían entre 12 a 19 años ($M=16.2$; $DT=3.29$). Por otro lado, 18 eran chicas y 14 chicos; 21 cursaban la Educación Secundaria Obligatoria y 11, el Bachillerato. En cuanto a los orígenes, son extremadamente variados: seis provienen de África, cinco de la antigua Europa del Este, cuatro de Asia y 17 de América del Sur y del Caribe. Por lo que se refiere a su lugar de nacimiento, nueve habían nacido en España y 23 en el país de origen. La edad media de llegada fue de 5.8 años ($DT=2.89$). Para 19 de ellos, el castellano no era su lengua materna.

El tamaño de la muestra quedaría justificado por la naturaleza de la investigación. Así, este trabajo busca la significatividad de los discursos

analizados y no tanto su representación o generalidad. Para seleccionar a las personas informantes seguimos la técnica de “bola de nieve” y se utilizó el criterio de saturación teórica (Corbin y Strauss, 2008), entendiéndolo como el punto en que las nuevas entrevistas no aportan información adicional relevante al objetivo de investigación.

Los criterios de selección de los participantes fueron los siguientes: 1) que fueran estudiantes de secundaria o bachillerato; 2) que un número significativo de estudiantes hubiera pasado por las ATAL; 3) que hubiera una variabilidad de países de origen y lenguas maternas, ya que esto nos permitía maximizar o minimizar la similitud/disimilitud de la información (Corbin y Strauss, 2008), y 4) representación más o menos equitativa de géneros.

Hay varios motivos sobre la elección de la edad y etapa educativa: 1) coincide con un periodo crítico en el que los adolescentes construyen sus identidades y sus proyectos de futuro; 2) en estos niveles educativos, sobre todo en la Enseñanza Secundaria Obligatoria (en adelante, ESO), se sigue concentrando un alto porcentaje de alumnado inmigrante en el sistema educativo; y 3) por tratarse de jóvenes con una edad suficiente para articular sus percepciones en lo que se refiere a la experiencia escolar.

El trabajo de campo se realizó entre septiembre de 2018 y febrero de 2019 en cinco centros públicos ubicados en distritos periféricos y de creciente expansión en la ciudad de Sevilla, España (Macarena y Sevilla Este). Se trata de zonas con fuerte desigualdad social y alta diversidad. De acuerdo con datos de los Proyectos Educativos de Centro y Planes de Compensatoria, atienden a familias que, en su mayoría, corresponden a colectivos pertenecientes a minorías étnicas como población gitana o extranjera no comunitaria y con perfiles de estudios primarios o sin estudios, con separación de los miembros de una misma familia y un elevado número de familias monoparentales. Otra de las características es el alto nivel de desempleo de la zona, así como la dedicación al empleo precario y la economía sumergida. Los datos más relevantes se presentan en la tabla 1. Con el propósito de garantizar su anonimato, nos referiremos a cada centro con una letra.

Tabla 1
Características de los centros educativos del trabajo de campo

Centro	Distrito	Etapas	Número de estudiantes	Género	ATAL
A	Macarena	EP ³ y ESO	8	5 chicas 3 chicos	4
B	Macarena	Bachillerato	5	3 chicas 2 chicos	2
C	Macarena	EP y ESO	7	4 chicas 3 chicos	4
D	Sevilla Este	EP y ESO	6	3 chicas 3 chicos	2
E	Sevilla Este	Bachillerato	6	3 chicas 3 chicos	3

Fuente: Elaboración propia.

La técnica de producción de datos fue la entrevista en profundidad semi-estructurada, por su utilidad para comprender las actitudes, motivaciones y percepciones de las experiencias vividas a lo largo de la escolarización de los implicados (King y Horrocks, 2010). Siguiendo el imperativo de la Teoría Fundamentada, pretendimos evitar que la formulación de preguntas directas pre-concibiese el surgimiento de los datos. La entrevista consideraba tres bloques de contenido: 1) datos de identificación de los participantes; 2) su experiencia escolar a partir de sus percepciones y actitudes hacia la escuela; sus proyectos educativos personales y las dificultades que han encontrado en su paso por el sistema escolar; y 3) un último apartado por si querían añadir algo más respecto al tema. Por último, el análisis de los documentos de los centros y las notas de campo de las observaciones participantes se utilizaron para situar los datos de la entrevista dentro del contexto social de la escuela.

El acceso a los estudiantes se realizó a partir de los censos del curso anterior proporcionados por los centros educativos, siguiendo las siguientes fases: 1) contacto telefónico con centros; 2) visita para explicarles la investigación y solicitar el contacto con estudiantes; 3) contacto con las familias para el consentimiento para entrevistar a sus hijos; 4) realización de las entrevistas.

³ EP son las siglas que corresponden a Enseñanza Primaria.

Se realizaron entrevistas de 45 a 60 minutos de forma individual, en el propio centro escolar, utilizando las horas de tutoría, previo acuerdo con el profesorado y buscando un espacio tranquilo. Las entrevistas fueron grabadas en audio para su posterior transcripción con el consentimiento de los participantes, a los que se les garantizó su anonimato.

En un primer momento, para el diseño del sistema de categorías y subcategorías se siguió un proceso inductivo desde la Teoría Fundamentada (Charmaz, 2014). Para ello, la investigadora principal y una becaria de investigación codificaron un subconjunto de tres entrevistas seleccionadas aleatoriamente para identificar los temas iniciales, decidiendo los códigos preliminares y las definiciones de estos para aumentar la consistencia en la codificación y facilitar la generación y la verificación de conexiones entre códigos (Saldaña, 2013). En segundo lugar, para avalar la fiabilidad y la consistencia interna de los resultados en el proceso de asignación de categorías, las dos investigadoras codificaron independientemente todas las transcripciones utilizando los códigos generados. En tercer lugar, se discutieron las asignaciones, lo que permitió contrastar la codificación inicial y consensuar la mejor asignación posible para cada fragmento, con el objeto de satisfacer los requisitos de exhaustividad, exclusión mutua, homogeneidad, objetividad, pertinencia y productividad (Krippendorff, 2013). Ante desacuerdos, se siguió el procedimiento de “juicio de expertos” y “triangulación” (Gibbs, 2012). Se llegó a un porcentaje de acuerdo interjueces de 97%. Por último, se usaron comparaciones constantes para identificar las tendencias y diferencias dentro y entre los sujetos.

Se utilizó el programa QSR N-Vivo 10, que permite transformar los datos textuales en datos numéricos para su tratamiento cuantitativo (recuento de frecuencias y de porcentajes de las distintas categorías).

RESULTADOS

Se conformaron tres categorías y subcategorías de análisis, y su frecuencia, en relación con las preguntas de las entrevistas y los objetivos de la investigación (ver tabla 2).

Tabla 2
Frecuencias de categorías y subcategorías del análisis de datos

Categoría	Subcategoría
Proyecto educativo personal	Razones para estudiar
	Influencia de la familia
Vida escolar	Aprender a ser estudiante
	Socialización
Retos y estrategias	Barreras culturales e institucionales
	Estrategias actorales

Fuente: Elaboración propia.

La primera categoría que emergió del análisis se denominó “proyecto educativo personal”; incluye las subcategorías “razones para estudiar en la escuela” e “influencia de la familia sobre la utilidad de los estudios”. La segunda categoría da cuenta de cómo los estudiantes perciben la vida escolar con una subcategoría que tiene que ver con los procesos que viven en su aprendizaje de ser estudiantes en un nuevo contexto y con los procesos de socialización que reconstruyen con sus iguales y con su propia identidad. La tercera categoría aborda los retos y las estrategias que estos escolares utilizan para superar las barreras culturales e institucionales que encuentran en sus experiencias escolares.

Se consideró de interés para la investigación incluir como variables de análisis e interpretación la etapa escolar, el sexo, el país de origen y su paso o no por el ATAL, para indagar sobre aquellos elementos que influían en la construcción y reconstrucción de la experiencia escolar de los jóvenes inmigrantes desde sus diversidades.

EL PROYECTO EDUCATIVO PERSONAL

Razones para estudiar

La mayoría de los participantes aludieron a las siguientes razones como los factores motivadores primarios: lograr éxito en el futuro, tener un buen trabajo o convertirse en profesionales. También un menor número declaró que quería estudiar para marcar una diferencia en su comunidad.

En general, de acuerdo con el análisis de los discursos y en la línea de estudios previos sobre capital social, la búsqueda de la movilidad social

constituye uno de los principales alicientes para continuar con sus estudios. La posibilidad de obtener un título y, posteriormente, un trabajo es percibida como la ocasión de encontrar la estabilidad y la seguridad económica que sus padres no consiguieron. Ello, a pesar de que un poco más de la mitad de los participantes declararon que no les gustaba estudiar o que la escuela les parecía aburrida.

Creo que será lo único que haga posible que consiga un buen empleo y llegar más lejos que mis padres [...] tengo que ir al instituto ahora, aunque no me gusta ni entiendo la utilidad de las cosas que estudio (Bachillerato. H. Bulgaria).

La mayoría de los estudiantes entrevistados, desde una orientación pragmática, establecen una relación con el proyecto escolar más con el mundo laboral que con la formación en sí misma. Sólo en el caso de dos chicas, el proyecto educativo se vincula con hacer un proyecto vital propio y no tener que depender de nadie. De esta manera, el proyecto educativo viene a representar también un símbolo de autonomía femenina, así como cierta ruptura con modelos de género.

Junto a las mejores condiciones de vida que podré obtener si continúo mis estudios, en mi futuro me gustaría ser independiente económicamente respecto a un hombre (Bachillerato. M. Colombia).

Por otro lado, señalamos los casos de dos estudiantes de países del Este cuyos padres tenían estudios superiores. Ambos pusieron en tela de juicio el valor que la experiencia escolar les pudiera aportar, entendiendo como más ventajoso el mundo del trabajo, en el que perciben beneficios inmediatos. En su lógica, estudiar es un proyecto arduo que no les promete ninguna recompensa.

Conozco a muchos jóvenes aquí que después de pasarse mucho tiempo en la escuela están parados. Prefiero la formación profesional, que es más práctica, y salir a trabajar lo antes posible para ganar dinero, pero mis padres no me dejan (Bachillerato. M. Rumanía. ATAL).

Por último, incluyendo la variable ATAL en el análisis de los discursos, pudimos detectar en un estudiante que su motivación para estudiar era, por un lado, evitar la segregación que le comportaba estar en un aula diferenciada y, por otro lado, un objetivo de compromiso familiar, ayudar a su hermano y a otros chicos de origen marroquí para que no tuvieran que pasar por su misma experiencia.

La maestra me ha ayudado mucho, pero yo no quiero estar en una clase distinta. No lo entiendo. Pero, bueno, voy a estudiar mucho para ayudar a los míos para que no tengan que estar como yo (ESO. H. Marruecos. ATAL).

Influencia de la familia

Según relatan los estudiantes, existe una fuerte relación positiva entre su proyecto educativo personal y la familia. Son muy conscientes de que el camino para avanzar en el país de acogida se desarrolla en tres aspectos: los padres otorgan un papel fundamental a la educación, entendida como un proyecto de largo plazo; aluden al sacrificio que sus padres han hecho al ir a España para favorecer su educación y un bienestar futuro, y señalan los valores de la familia. Estos tres elementos concurren en la significación que los estudiantes asignan a su experiencia escolar.

La mayor parte de los estudiantes afirmaron que su compromiso y su motivación por los estudios vienen de sus padres. Con frecuencia, y especialmente los que están en Bachillerato, mencionan la presión que sus padres ejercen para que trabajen duro.

Mis padres me impulsaron siempre a tener éxito para que no pase el resto de mi vida en cualquier trabajo. Me dicen que llegue lo más lejos posible, que me ponga metas e intente alcanzarlas (Bachillerato. H. China. ATAL).

En consecuencia, encontramos altas expectativas familiares que se trasladan a los hijos. Así, más de la mitad de los/as alumnos/as de Bachillerato participantes aspiran a llegar a la universidad. En efecto, los entrevistados, influidos por los progenitores, incluso por aquellos con bajo capital cultural, entienden que la educación ocupa un “lugar simbólico” trascendental en la sociedad de acogida, y contribuye al éxito no sólo escolar, sino también

social; de ahí la asunción de responsabilidad colectiva que manifiestan estos estudiantes.

La familia de los estudiantes trata, de esta forma, de desarrollar la agencia de sus hijos, y de hecho la perciben como una meta de su compromiso parental y el sacrificio de su tiempo. Uno de los estudiantes lo expresó así:

Cuando digo que no entiendo algo en el colegio, mis padres me dicen que me ponga y que me esfuerce y que le eche horas y practique, que esa es mi responsabilidad (ESO. H. Senegal).

La responsabilidad colectiva aludida la encontramos igualmente en su deseo de ayudar a otros estudiantes de su comunidad a alcanzar estudios postobligatorios, como señalaron gran parte de los participantes. Uno de los entrevistados comenta las tareas que desempeña con respecto a los miembros más jóvenes de su familia y otros familiares.

Como hermano mayor, ayudo a mis hermanos pequeños y a mis primos con los deberes [...] a veces también a mi madre con el español. Cuido de ellos cuando mis padres no pueden. También en la escuela les traduzco o cuando salimos [...]. Siempre les digo a mis hermanos que es muy importante que ellos aprendan y vayan al instituto (ESO. H. Marruecos. ATAL).

En este relato resulta llamativo cómo este estudiante también intenta contribuir de manera decisiva en los procesos de acumulación de capital y no sólo es receptor de la actividad cultural y social de sus padres (Devine, 2009).

VIDA ESCOLAR

Aprender a ser estudiante

En los relatos encontramos una diversidad de posturas acerca de lo que significa ser estudiante aquí. En el análisis se agruparon los términos que utilizaban para describir su experiencia. Un menor número usó palabras positivas como “divertido” o “interesante”; casi la mitad, términos negativos como “difícil” o “aburrida”, y otro grupo de discursos usaban alguna expresión ambigua, como “diferente”.

Profundizando más en esta categoría, los entrevistados reconocen que han tenido que aprender a ser estudiantes en el contexto de acogida y que la experiencia migratoria les ha implicado una ruptura que les exige un reajuste con respecto a lo que estaban habituados en su país de origen. Destacan cómo han aprendido a tratar a los maestros, a distinguir las normas, a seguir la disciplina o entender el horario.

Cuando llegué a España, ya había ido a la escuela en mi país por muchos años, pero aquí todo era distinto. Tuve la suerte de que en Marruecos los maestros me ayudaron mucho [...] pero aquí sobre todo al principio me acuerdo que pensaba que el maestro siempre me reñía y estaba enfadado. Pero no era muy exigente ni estricto en la fila. Allí la disciplina era más fuerte. Aprendí que tenía que adaptarme a las normas (ESO. H. Marruecos. ATAL).

En este proceso, los estudiantes valoran lo positivo y lo negativo de un modelo pedagógico que perciben “distinto”.

Me parecía que los chicos eran mal educados, por la forma en que hablaban a los maestros y por la falta de normas y reglas [...]. En mi país los maestros me animaban mucho y me decían que era un buen estudiante. Aquí los maestros no me explicaban mucho porque yo no daba la lata. Me ponían a hacer ejercicios que no entendía. Hasta que empecé a ir al ATAL y allí me sentí más acogido porque el grupo era más pequeño y le podía preguntar cosas a la maestra (Bachillerato. M. Bulgaria. ATAL).

Este relato trasluce la existencia de un “currículum oculto” que los estudiantes tienen que aprender por sí mismos y que, desde la perspectiva de algunos, de “buen comportamiento”, puede resultar en que no obtienen la ayuda que esperan. Los escasos comentarios críticos que hicieron estuvieron inspirados no sólo por su deseo de aprender más, sino también por la suposición de que los profesores eran “menos exigentes” aquí.

En Rumanía te hacen hacer mucho más trabajo y los profesores son más exigentes y estrictos. Yo pensaba que era porque me querían ayudar a tener éxito. Aquí te dejan hacer menos y son menos exigentes contigo, pero tampoco te

ofrecen tanta ayuda cuando lo necesitas. Como me portaba bien, no me prestaban mucha atención (Bachillerato. H. Rumanía. ATAL).

Otro estudiante de origen marroquí también planteó que mientras en su escuela pensaba que era un “buen estudiante”, cuando llegó aquí sus profesores tuvieron una impresión diferente de él, por mantener actitudes consideradas “disruptivas” en el contexto dentro del aula, como el hecho de hablar:

Creo que pensaban que era muy inquieto y que hablaba demasiado. Aunque no sabía bien español, pero me gustaba hablar. Al principio, no entendía por qué tenían esa idea de mí, porque yo en Marruecos era un buen estudiante: los maestros me lo decían y por eso esperaban mucho trabajo de mi parte (ESO. H. Marruecos. ATAL).

Concluimos, a partir de estos fragmentos, que quienes acceden a la escuela tienen que aprender a ser estudiantes según lo que se espera de ellos en el nuevo contexto. En gran medida, estos “códigos” tienen que ser descubiertos por ellos mismos.

Socialización

En un contexto donde los estudiantes inmigrantes son percibidos, en gran parte, como el “otro étnico”, sus estrategias de afrontamiento para la integración implican un grado considerable de autocontrol étnico, teniendo en cuenta el importante papel que muchos de ellos atribuyen a las relaciones interpersonales. Una parte destacada de sus discursos centra sus esfuerzos en minimizar determinados aspectos de las diferencias culturales relacionadas con el acento, el vestido, la dieta o los estilos de relación.

Cuando traigo algo de mi país, como el pañuelo o la henna, a mis compañeras no les gusta. Antes les llamaba la atención, pero ahora no tanto [...] procuro venir al colegio como ellas para que me acepten mejor (Bachillerato. M. Marruecos. ATAL).

Particularmente en el caso de las mujeres, la aprobación del grupo de iguales parece implicar adaptarse a estándares que se corresponden con el sentido estético impuesto por el grupo hegemónico. En su deseo de asegurar su integración, esta estudiante nigeriana se ha habituado a las formas de socialización a través de la vestimenta:

Al principio no sabía nada sobre la moda [...] ahora sé lo que tengo que ponerme para tener amigas aquí y que me acepten. Ellas no entienden cosas de mi cultura [...] pero cuando estoy con chicas de mi país puedo vestirme de manera diferente (Bachillerato. M. Nigeria. ATAL).

Con el paso del tiempo, los estudiantes inmigrantes llegan a entender que su competencia en ciertas formas de proceder constituye una forma de acceso a la “pertenencia” al grupo mayoritario. De esta forma, estos estudiantes acumularon capital social *bridging* a través de un “incesante esfuerzo de sociabilidad en la que el reconocimiento se afirma y reafirma” (Bourdieu, 1986: 250).

Me he acostumbrado a hablar a los maestros como lo hacen otros alumnos [...] dejé de llamarles de usted o decirle “señorita”, porque se burlaban de mí [...] pero en casa mis padres todavía me dicen que a las personas mayores y a los maestros les tengo que hablar con respeto (ESO. M. Colombia).

Se refieren al ATAL como un espacio protegido que les permite tener un respiro de ese inmenso trabajo de “intentarse parecerse a los demás”. Varios estudiantes afirman que es un lugar donde pueden ser ellos mismos y donde viven el apoyo de sus compañeros y maestros. Sin embargo, a pesar de esta experiencia, el objetivo expresado para la mayoría de los estudiantes entrevistados es formar parte del aula ordinaria cuanto antes, simbolizado por la transición al grupo clase. Ser “como todos los demás”, como lo expresó un alumno, también está vinculado con el deseo de aprender español.

Me gustaba la clase ATAL porque la maestra hablaba conmigo, pero yo quería estar con mi clase porque si no los otros niños te miran como que no sabes nada. Y si no me hablan no puedo aprender español. Yo quería hacer las mismas actividades que mis compañeros (Bachillerato. M. Marruecos. ATAL).

En este proceso de socialización, resultó llamativo que tres casos, dos de ellos mujeres, confesaron que las notas eran importantes. Describieron que tuvieron que aprender que esa actitud podría inspirar rechazo, como refleja esta estudiante cuyas calificaciones eran de las mejores en su clase:

Para mí sacar buenas notas es importante, pero aprendí que debo tener cuidado porque otros compañeros no lo entienden [...] para mis padres sí importa y yo también sé que cuenta. No entiendo cuando me dicen que soy de otro país [...] quiero ser médico y las notas importan (Bachillerato. M. Bulgaria. ATAL).

Este fragmento refleja la “lucha de fuerzas” (Bourdieu, 1986) inherentes a las relaciones entre pares y la familia. Alude también a la estructura en la que se sitúa al alumnado inmigrante jerárquicamente en la escuela. La estudiante percibe que su excelencia académica incomoda la imagen que sus compañeros tienen de ella (como “otro étnico”). A pesar de ello, se siente en sintonía con el código familiar y con sus propias aspiraciones, defendiendo de esta forma el capital social de su familia, aunque le suponga la no aceptación del grupo de iguales.

Por otro lado, el capital social generado en sus relaciones con iguales les proporciona un “sentimiento” de “pertenencia”. Esto se aplica a las amistades con compañeros españoles, así como a los miembros de la propia comunidad, sobre todo en las primeras fases de adaptación.

Para mí, Manu fue un amigo que, al principio, me explicó todo. Sin él me hubiera costado todo mucho más porque yo no entendía nada y me sentía perdido [...] Ahora ya tengo otros amigos que también me ayudan (ESO. H. Marruecos. ATAL).

Se trata de “obligaciones duraderas” (Bourdieu, 1986: 249) creadas a través de estas redes sociales que aseguran que el alumnado inmigrante acuda a sus amigos para ayudarles con el trabajo escolar, así como “defenderlos” si llega el caso, aunque la mayor parte de los estudiantes participantes declara no haber tenido problemas de discriminación en su experiencia escolar.

RETOS Y ESTRATEGIAS

Barreras culturales e institucionales

Cuando los participantes se refirieron a las barreras culturales, abordaron cuestiones como la lengua o la comunicación. Aproximadamente la mitad de ellos consideró que la escuela no hacía un gran esfuerzo por comprender su cultura o su lengua. La valoración de esta cuestión fue muy distinta en función de si el estudiante había pasado por un ATAL, ya que en estos casos los estudiantes percibían, en mayor medida, a la escuela como sensible a la acogida de su cultura.

La mayor parte de los estudiantes que desconocían el español reportaron que el idioma supuso una barrera importante en su experiencia escolar, tanto para expresar sus necesidades y opiniones como para entender la dinámica escolar. Este fue el grupo que percibía mayoritariamente que su cultura no era tenida en cuenta en la escuela. Un menor número de discursos de estos estudiantes además explicitaron que el profesorado los percibía como si tuvieran un déficit por no hablar español.

Sentía como que era un problema para el maestro que no sabía qué hacer conmigo [...] Al principio, no me dejaban hablar mi lengua en el colegio ni siquiera con otros niños marroquíes [...] El idioma fue un gran problema. La clase ATAL me ayudó mucho (ESO. M. Marruecos. ATAL).

En consecuencia, casi la totalidad de los estudiantes que no eran de habla española consideraban fundamental la adquisición de la lengua vehicular. Las actitudes hacia la posibilidad de aprender a través de su lengua materna eran ambiguas, relacionadas también con la percepción de la falta de valor y reconocimiento de sus idiomas maternos en el aula. Un tema dominante en el discurso que rodea el asunto de la lengua fue la cuestión de los agrupamientos fuera del aula.

No entendía por qué me sacaban del aula. No me gustaba, aunque la maestra era muy buena conmigo. Me hacía sentir mal frente a mis compañeros. La maestra ATAL me explicaba por qué era mejor que fuera a la ATAL y a ella le podía hablar de todas mis cosas (ESO. M. Rumanía. ATAL).

Esta estrategia diferenciadora adoptada por las escuelas muestra la complejidad de la experiencia vivida por los estudiantes que no hablan la lengua oficial de la escuela y los retos que las escuelas encuentran para manejar estas situaciones. En este sentido, algunos de los participantes expresaron desconcierto con respecto a por qué tenían que asistir a clases especiales, conscientes de que las prácticas de agrupación están basadas con frecuencia en la percepción de la capacidad del alumnado inmigrante.

Yo sabía francés mientras que mis compañeros no [...] pero a ellos no los ponían en clases separadas. Al principio, pensaban que no sabía nada de nada. Era muy confuso. Me decían que cuando aprendiera más español podría estar con mis compañeros [...] La maestra ATAL me escuchaba y me ayudaba en mis tareas (Bachillerato. M. Senegal. ATAL).

Los estudiantes hispanohablantes también hicieron referencia a problemas relacionados con los distintos estilos comunicativos del profesorado pese a compartir la misma lengua.

Los maestros hablaban muy rápido y fuerte. Muchas veces no entendía lo que me decían. Me molestaba porque pensaba que no les gustaba que estuviera en la clase o que los enojaba (ESO. M. México).

Esta estudiante se refiere a los estilos discursivos específicos utilizados por el profesorado que, a menudo, son incongruentes con los que esperan los estudiantes. La diferencia en estilos comunicativos ha sido un asunto ampliamente trabajado desde la perspectiva teórica de la diferencia. Aunque los estudiantes llegan a la escuela socializados en una lengua con formas culturales específicas, esta situación no siempre es conocida por el profesorado y los estudiantes lo perciben en el marco de su experiencia escolar.

Los discursos mayoritarios identificados en los estudiantes oscilaban entre considerar que sus maestros no les ayudan en su experiencia escolar y que sus profesores muestran interés por ellos; fueron mayoritarios los estudiantes ATAL. Éstos han tenido maestros de apoyo lingüístico y valoran el trabajo más especializado del profesorado. La siguiente respuesta ilustra cómo los profesores de aulas ordinarias, a veces, eran percibidos como barreras para el éxito en comparación con el profesor ATAL.

Pensaba que no les importaba nada y por eso me mandaban al ATAL en lugar de ellos enseñarme [...] En el ATAL la maestra me explicaba todo (ESO. H. Nigeria. ATAL).

ESTRATEGIAS ACTORALES

Cuando se les pidió a los participantes que describieran qué intentaban hacer para superar las dificultades en su experiencia escolar, aludieron al proyecto familiar, a las expectativas de sus progenitores, a la ayuda de su comunidad y a su resiliencia.

Sabía que no podía rendirme, por mi familia y por todo el esfuerzo que había hecho mi madre sola para que estuviésemos aquí. Si el maestro no me ayudaba, yo me tenía que buscar la vida y esforzarme más si quería aprobar (Bachillerato. M. Colombia).

De nuevo, los relatos muestran cómo la familia ocupa un papel clave en la superación de las dificultades y se constituye en una fuente de recursos, como en este caso, que se refiere a una madre soltera. La familia fue consistentemente identificada como la fuerza impulsora para la educación. En esta misma línea, y como señalan Grace Kao y Marta Tienda (1998), el optimismo de sus padres y el valor que conceden a la educación para conseguir sus aspiraciones sirven como factores protectores en su experiencia escolar.

Mi familia siempre ha sido mi fuente de inspiración. Ellos han hecho un gran sacrificio por traerme a mí y ahora es mi turno para responder. Cuento con ella para superar todas las barreras y dificultades, hablando conmigo, y siempre me hablan de la gran oportunidad que es poder tener estudios en este país (Bachillerato. M. Rumanía. ATAL).

Por otro lado, los estudiantes se sintieron personalmente responsables y se refirieron a su determinación como la cualidad que les ayudó a superar las barreras del sistema. Entre los participantes, nadie identificó a los orientadores como medios para superar las dificultades detectadas. Un par de participantes manifestó que les hubiera gustado estudiar algo de su país o tener algún profesor de su mismo origen o lengua.

Haber tenido aquí algún maestro de Marruecos o que hablara mi idioma me hubiera ayudado mucho. También me gustaría estudiar la lengua y la historia de mi país [...]. Sólo conocí a un maestro marroquí en las extraescolares y fue a través de ATAL (Bachillerato. M. Marruecos. ATAL).

En este relato el estudiante está interiorizando que su cultura es importante pero fuera de la escuela, y que por eso queda al margen del horario escolar, sin incluirse en el currículum.

Otro de los casos señalaba la ayuda entre los iguales de su propia comunidad como una de las formas de resistencia y resiliencia ante las dificultades encontradas en el sistema escolar. Esta ayuda, en algunos casos, es a través de miembros de su propia familia:

Mi primo que llegó aquí antes que yo ya sabía algo de español y yo siempre lo buscaba en el recreo para contarle cómo me había ido en la clase. Luego por las tardes andábamos juntos y, a veces, también viene a casa para ayudarme con las cosas que no entiendo. Sobre todo, con las mates (Bachillerato. M. Nigeria. ATAL).

En la experiencia de aquellos que no tienen el castellano como lengua materna, lo más costoso fue la transición del aula ATAL al aula ordinaria. Fue en ese momento cuando sus estrategias fueron esenciales para superar el deseado paso con el grupo de iguales.

En la clase ATAL me sentía mejor porque la maestra podía estar conmigo más tiempo, pero yo quería estar con mis compañeros en una clase real y hacer las mismas actividades y tener más tiempo para hablar español de verdad. Aquí me ayudó mucho todo lo que yo había aprendido antes en mi escuela en Rumanía porque había asignaturas que eran muy fáciles para mí (Bachillerato. H. Rumanía. ATAL).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Este trabajo pone en evidencia cuáles son los elementos de interés en la experiencia escolar de los estudiantes inmigrantes, así como las estrategias que utilizan como formas de adaptación al contexto escolar a pesar de los

factores estresantes asociados con la dificultad del sistema para adaptarse a ellos. Los resultados revelan que la experiencia escolar de los adolescentes entrevistados se comprende a partir de cuatro significaciones: su proyecto educativo personal, el papel de la socialización, la importancia de los progenitores y cierto profesorado, y su *background* educativo previo.

En primer lugar, en sus narraciones encontramos que la mayor parte de los estudiantes reconocieron el valor a largo plazo de la experiencia escolar entendida como una oportunidad para la movilidad social como algo ampliamente reforzado por sus progenitores, como ya se ha recogido en estudios previos (Feliciano y Rumbaut, 2005). Los estudiantes expresan una lógica estratégica de su experiencia escolar a través de la definición de un proyecto educativo que apunta a la inserción laboral, en coherencia con la hipótesis del optimismo de los inmigrantes (Kao y Tienda, 1998). Cabe concluir, por lo tanto, que los estudiantes no son meros receptores del capital social y cultural de sus familias, sino que también son generadores activos de ese capital y contribuyen a su acumulación a través de su posicionamiento en la escuela, en la que construyen representaciones de futuro que les permiten hacer frente a la experiencia escolar. Por otro lado, también juegan un papel activo en las estrategias de afrontamiento de sus familias, enseñándoles español cuando es necesario o cuidando a los hermanos más pequeños. Sin embargo, aunque los estudiantes pueden movilizar activamente los capitales a través de sus experiencias escolares, esto no evita el reconocimiento de su condición de minoría como estudiantes inmigrantes, ni el significado de su posición como “otro étnico” para la acumulación de capital en las escuelas.

En segundo lugar, esta posición de “otro étnico” implica que la dimensión de la socialización del modelo Dubet (1994) adquiera un papel significativo entre las estrategias de adaptación. Los participantes adoptan ciertas estrategias de “asimilación elegida” que pasan por la invisibilización de ciertos “marcadores étnicos” (Franzé, 2008b), como reforzar el aprendizaje de la lengua o ciertos modos de comunicación que les permitan fomentar las relaciones sociales con sus iguales autóctonos. Estos hallazgos, generados en una región concreta como la ciudad de Sevilla, fueron consistentes con investigaciones previas sobre la aculturación selectiva, demostrando que los estudiantes inmigrantes que hacen ese proceso ganan capital social *bridging* y tienen más probabilidades de adaptarse con éxito

a la vida escolar (Lee y Bean, 2004; Suárez-Orozco, Suárez-Orozco y Todorova, 2008).

En tercer lugar, una de las principales conclusiones de este estudio es la importante influencia de la familia en la experiencia escolar de los entrevistados y del apoyo de algunos profesores, con referencia a los profesores de las ATAL. En la literatura académica, desde la teoría del déficit (Valencia, 2000) se reconoce que los estudiantes completan su trayectoria escolar “a pesar” de su origen familiar, el cual es entendido como deficitario. El presente trabajo aporta evidencias empíricas de interés para los trabajos que ponen el acento en los factores estructurales de constricción. En la línea de los resultados de Patricia Baquedano-López, Rebecca Alexander y Sera Hernández (2013) o Manuel Ángel Río (2010) sobre familias inmigrantes, éstas muestran interés en la escuela y pueden reconocer su valor para sus hijos. De acuerdo con los relatos de los entrevistados, el capital social *bonding* fue fundamental como fuente de apoyo en su proyecto educativo; los progenitores mostraron expectativas claras y altas sobre su educación, enfatizando el éxito académico en la escuela y discutiendo los planes educativos con ellos. Sin embargo, tal y como plantearon María García-Cano Torrico, Inmaculada Antolínez-Domínguez y Esther Márquez Lepe (2015), la “norma escolar” reproduce el capital cultural y el estilo comunicativo de las clases dominantes, haciendo más difícil, por lo tanto, la participación y la colaboración más activa de las familias de orígenes no dominantes y/o colectivos minorizados.

Además del apoyo tangible, los estudiantes destacaron el papel fundamental del profesorado ATAL. Como plantea José Castilla (2015), aun siendo un espacio cuyo objetivo es la homogeneización del alumnado a partir del aprendizaje de la lengua nacional, también es el único en el que su origen cultural y lingüístico es reconocido. Los profesores ATAL apoyaron a los estudiantes inmigrantes estableciendo altas expectativas, reconociendo sus trayectorias personales y familiares desde estrategias de aprendizajes significativos, y creando oportunidades en la escuela para la construcción de redes sociales y capital social *bridging*. Los resultados están en estrecha relación con los de Susana Fernández-Larragueta, Juan Fernández-Sierra y Monia Rodorigo (2017) sobre el papel del apoyo de ciertos docentes denominados “innovadores” como contrapunto para reforzar ilusiones y expectativas positivas de futuro escolar y sociolaboral en alumnas inmigrantes de ESO

en Almería. Asimismo, los hallazgos sugieren que es esencial el reconocimiento de los antecedentes sociales de los estudiantes inmigrantes, sus necesidades académicas y sus fortalezas, como recogieron en sus trabajos Marcelo Suárez-Orozco *et al.* (2011) o previamente Luis Moll *et al.* (1992). Sin embargo, como se señala en el análisis comparativo de la Comisión Europea (2013), este reconocimiento debería hacerse como propuesta pedagógica de todo el centro educativo y no a costa de la “estigmatización” que comporta la segregación de un alumnado categorizado como diferente.

En cuarto lugar, sus trayectorias escolares previas juegan un papel protector en sus experiencias actuales y su posicionamiento en la escuela. Los estudiantes, en general, informaron haber tenido en sus países de origen maestros que se preocuparon por ellos y hacia los que sentían un gran respeto. Llegaron a España con una considerable educación formal y, en muchos casos, alfabetización en su lengua materna. Como señalan Wayne Thomas y Virginia Collier (2002: 9): “El predictor más fuerte del logro [de la segunda lengua] fue la cantidad de escolaridad (en la lengua materna) formal”. Consideramos que la formación académica de los estudiantes en este estudio ha podido ser un factor notable en su capacidad de adaptación a la escuela española, así como en su motivación para aprender.

Finalmente, cabe destacar que los estudiantes son conscientes de las dificultades con las que se encuentran en la experiencia escolar. Se identifica un discurso en torno a una cierta “distancia cultural” respecto a la lengua, a los códigos comunicativos implícitos y a las prácticas de segregación vividas. A partir de los resultados expuestos, consideramos que sigue siendo urgente revisar las políticas públicas que definen los derechos del alumnado de origen inmigrante, así como su implicación en sus experiencias de pertenencia. De ahí el interés de revisar las políticas lingüísticas y curriculares a partir de su inclusión o no del capital cultural de los jóvenes y sus familias. Ello podría permitir un reconocimiento de la diversidad y, desde una perspectiva intercultural, escuelas que permitan a cada individuo retener y desarrollar su identidad en el aula ordinaria (Petrou, Panayiotis y Leigh, 2009).

Los resultados de esta investigación deben ser analizados considerando su carácter exploratorio. No obstante, el interés de este estudio parte de la consideración de que un conocimiento más profundo de la experiencia escolar del alumnado inmigrante permite acercarnos a una imagen más

ajustada a sus intereses, motivaciones o expectativas en relación con la institución educativa, lo que puede ayudar a construir una escuela más inclusiva, capaz de responder a sus necesidades y no al contrario.

BIBLIOGRAFÍA

- Antolínez-Domínguez, Inmaculada (2018). “Evolución de la normativa y los recursos para la atención al alumnado extranjero: presente y futuro de las aulas temporales de adaptación lingüística”. En *Trayectorias de las aulas especiales. Los dispositivos de atención educativa al alumnado de origen extranjero a examen*, coordinado por Rosa María Rodríguez-Izquierdo, Inmaculada González-Falcón y Cristina Goenechea, 293-318. Barcelona: Bellaterra.
- Archer, Louise, y Francis Becky (2007). *Understanding Minority Ethnic Achievement*. Londres: Falmer Press.
- Asociación Pro-Derechos Humanos de Andalucía (APDHA) (2021). *Derechos Humanos en la Frontera Sur* [en línea]. Disponible en <<https://apdha.org/media/informe-frontera-sur-2021.pdf>> [consulta: 23 de septiembre de 2021].
- Baker, John, Kathleen Lynch, Sara Cantillon y Judy Walsh (2009). *Equality: From Theory to Action*. Londres: Palgrave Macmillan.
- Baquedano-López, Patricia, Rebecca Alexander y Sera Hernández (2013). “Equity issues in parental and community involvement in schools: What teacher educators need to know”. *Review of Research in Education* 37 (1): 149-182.
- Boletín Oficial de la Junta de Andalucía (BOJA) (2007). “Orden de 15 de enero de 2007, por la que se regulan las medidas y actuaciones a desarrollar para la atención del alumnado inmigrante y, especialmente, las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística”. Publicado el 14 de febrero de 2007.
- Bourdieu, Pierre (1986). “The forms of capital”. En *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, coordinado por John Richardson, 241-248. Nueva York: Greenwood Press.
- Bourdieu, Pierre (1989). “Social space and symbolic power”. *Sociological Theory* 7 (1): 14-25.
- Bourdieu, Pierre, y Jean Claude Passeron (1977). *Reproduction in Education, Society and Culture*. Londres: Sage.
- Calero, Josep, y Josep Oriol (2013). *El rendimiento del alumnado de origen inmigrante en Pisa 2012*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Carrasco, Silvia, Jordi Pàmies y Marta Bertrán (2009). “Familias inmigrantes y escuela: desencuentros, estrategias y capital social”. *Revista Complutense de Educación* 20 (1): 55-78.

- Castilla, José (2015). "Las ATAL: trayectoria histórica y gramáticas de identidad/alteridad". En *Actas del VIII Congreso sobre Migraciones Internacionales en España*, coordinado por Francisco Javier García, Adelaida Megías y José Ortega, 16-18. Granada: Instituto de Migraciones.
- Charmaz, Kathy (2014). *Constructing Grounded Theory*. Londres: Sage.
- Comisión Europea (2013). *Migrant Children more likely to end up in Poor Schools*. EC reports IP/13/323.
- Corbin, Juliet, y Anselm Strauss (2008). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Thousand Oaks: Sage.
- Darmody, Merike, Delma Byrne y Frances McGinnity (2014). "Cumulative disadvantage? Educational careers of migrant students in Irish secondary schools". *Race, Ethnicity and Education* 17 (1): 129-151.
- Devine, Dymna (2009). "Mobilising capitals? Migrant children's negotiation of their everyday lives in school". *British Journal of Sociology of Education* 30 (5): 521-535.
- Dubet, Françoise (1994). *Sociologie de l'expérience*. París: Seuil.
- Dubet, Françoise, y Danilo Martuccelli (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Etxeberría, Félix, y Kristina Elosegui (2010). "Integración del alumnado inmigrante: obstáculos y propuestas". *Revista Española de Educación Comparada* 16: 235-263.
- Feliciano, Cinthia, y Rubén Rumbaut (2005). "Gendered paths: Educational and occupational expectations and outcomes among adult children of immigrants". *Ethnic and Racial Studies* 28 (6): 1087-1118.
- Fernández-Larragueta, Susana, Juan Fernández-Sierra y Monia Rodorigo (2017). "Expectativas socioeducativas de alumnas inmigrantes: escuchando sus voces". *Revista de Investigación Educativa* 35 (2): 483-498.
- Franzé, Adela (2008a). "Diversidad cultural en la escuela. Algunas contribuciones antropológicas". *Revista de Educación* 345: 111-133.
- Franzé, Adela (2008b). "Discurso experto, educación intercultural y patrimonialización de la 'cultura de origen'". En *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación*, coordinado por María Isabel Jociles y Adela Franzé, 297-315. Madrid: Trotta.
- García-Cano Torrico, María, Inmaculada Antolínez-Domínguez y Esther Márquez Lepe (2015). "Del déficit a la norma: representaciones sociales sobre familia y participación escolar". *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales* 69: 181-211.
- Garreta, Jordi (2011). "Las experiencias escolares de la inmigración". *Papers: Revista de Sociología* 96 (1): 205-223.
- Gibbs, Graham (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

- Gibson, Margaret, Patricia Gándara y Jill Peterson (2004). *School Connections: U.S. Mexican Youth, Peers, and School Achievement*. Nueva York: Teachers College Press.
- Hamers, Josiane (2004). "A sociocognitive model of bilingual development". *Journal of Language and Social Psychology* 23 (1): 70-98.
- Kao, Grace, y Marta Tienda (1998). "Educational aspirations of minority youth". *American Journal of Education* 106: 349-384.
- King, Nigel, y Christina Horrocks (2010). *Interviews in Qualitative Research*. Londres: Sage.
- Krippendorff, Klaus (2013). *Content Analysis: An Introduction to its Methodology*. Thousand Oaks: Sage.
- Lee, Jennifer, y Frank Bean (2004). "America's changing color lines". *Annual Review of Sociology* 30: 221-242.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD) (2017). *Datos y cifras. Curso escolar 2017-2018*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP) (2021). *Estadísticas de las Enseñanzas no Universitarias. Alumnado matriculado. Curso 2020-2021. Datos Avance*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- Moll, Luis, Cathy Amanti, Deborah Neff y Norma González (1992). "Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms". *Theory into Practice* 31 (2): 132-141.
- Moskal, Marta (2016). "Language and cultural capital in school experience of Polish children in Scotland". *Race, Ethnicity and Education* 19 (1): 141-160.
- Nusche, Deborah (2009). *What Works in Migrant Education? A Review of Evidence and Policy Options*. OECD Education Working Papers 22. París: OECD.
- Ogbu, John (1994). "From cultural differences to differences in cultural frame of reference". En *Cross-cultural Roots of Minority Child Development*, coordinado por Patricia Greenfield y Rodney Cocking, 363-389. Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Observatorio Permanente Andaluz de Migraciones (OPAM) (2016). *Alumnado del Sistema Educativo no Universitario* [en línea]. Disponible en <<http://www.junta-deandalucia.es/justiciaeinterior/opam/es/node/94>> [consulta: 23 de abril de 2019].
- Pámies, Jordi (2011). "El impacto de los agrupamientos escolares. Los espacios de aprendizaje y sociabilidad de los jóvenes de origen marroquí en Barcelona". *Revista de Educación* 362: 133-158.
- Petrou, Alexios, Angelides Panayiotis y James Leigh (2009). "Beyond the differences: From margins to inclusion". *International Journal of Inclusive Education* 13 (5): 439-448.
- Portes, Alejandro, Rosa Aparicio, William Haller y Erik Vickstrom (2011). "Progresar en Madrid: aspiraciones y expectativas de la segunda generación en España". *Revista Española de Investigaciones Sociológicas* 134: 55-85.

- Rinken, Sebastian (2016). "Crisis económica y sentimiento antinmigrante: el caso de Andalucía". *Revista Española de Investigaciones Sociológicas* 156: 77-96.
- Río, Manuel Ángel (2010). "No quieren, no saben, no pueden: categorizaciones sobre las familias más alejadas del campo escolar". *Revista Española de Sociología* 14: 85-105.
- Rodríguez-Izquierdo, Rosa María (2015). "Estudio de las actitudes hacia la escuela y de las expectativas educativas de los estudiantes de origen inmigrante". *Archivos Analíticos de Políticas Educativas* 23 (127): 1-22.
- Rodríguez-Izquierdo, Rosa María (2021). "Monolingual ideologies of Andalusian teachers in the multilingual schools' context". *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1-13.
- Rodríguez-Izquierdo, Rosa María (2022). "Diversidad de trayectorias escolares de estudiantes inmigrantes". *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales* 246: 321-345.
- Rodríguez-Izquierdo, Rosa María, Inmaculada González-Falcón y Cristina Goenechea (2018). *Trayectorias de las aulas especiales. Los dispositivos de atención educativa al alumnado de origen extranjero a examen*. Barcelona: Bellaterra.
- Saldaña, Johnny (2013). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. Thousand Oaks: Sage.
- Salinas, Javier, y Daniel Santín (2012). "Selección escolar y efectos de la inmigración sobre los resultados académicos españoles en PISA 2006". *Revista de Educación* 358: 382-405.
- Sandín, María Paz, y María Ángeles Pavón (2011). "Immigration, social support and community from a relational perspective. Personal networks of young immigrants in an educational intervention experience". En *Tolerance and Education in Multicultural Societies*, coordinado por Werner Wiater y Doris Manschke, 125-140. Frankfurt: Peter Lang.
- Santos Guerra, Miguel Ángel, y Luis de la Rosa (2016). "La participación de las familias de alumnos y alumnas inmigrantes en las instituciones educativas". *Revista Internacional de Formação de Professores* 1 (1): 101-120.
- Serra, Carles, y Josep Miquel Paludàrias (2009). *Estudi dels processos de continuïtat i discontinuïtat en el pas de l'escolarització obligatòria a la postobligatòria entre els alumnes membres de famílies immigrades*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Suárez-Orozco, Carola, Marcelo Suárez-Orozco e Irina Todorova (2008). *Learning a New Land: Immigrant Students in American Society*. Cambridge: Harvard University Press.
- Suárez-Orozco, Marcelo, Sandra Darbes, Isabel Dias y Matt Sutin (2011). "Migration and schooling". *Annual Review of Anthropology* 40: 311-328.

- Thomas, Wayne, y Virginia Collier (2002). *National Study of School Effectiveness for Language Minority Students' Long-term Academic Achievement*. Santa Cruz: Center for Research on Education, Diversity and Excellence-Office of Education.
- Valencia, Richard (2000). *The Evolution of Deficit Thinking. Educational Thought and Practice*. Londres y Nueva York: Routledge-Falmer Press.
- Yin, Yu-Wen, y Meekyung Han (2008). "Parental contributions to Southeast Asian American adolescents' well-being". *Youth & Society* 40 (2): 289-306.
-

Rosa María Rodríguez-Izquierdo

Doctora en Educación y Sociedad por la Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Pablo de Olavide, Sevilla, España. Temas de especialización: educación intercultural (y bilingüe), migración y escuela, diversidad cultural y desigualdades educativas. ORCID: 0000-0002-9432-1280.

Inmaculada Antolínez-Domínguez

Doctora por la Universidad Pablo de Olavide. Facultad de Ciencias del Trabajo, Universidad de Cádiz, Cádiz, España. Temas de especialización: educación intercultural (y bilingüe), análisis de políticas públicas, migración, género y trata de personas. ORCID: 0000-0003-3321-0795.

