

Entre lo curricular y lo personal: la importancia de las transiciones educativas en la vida del alumnado inmigrante para una educación inclusiva real

Susana Fernández-Larragueta

Monia Rodorigo

Marie-Noëlle Lázaro

Universidad de Almería. España.

sfernan@ual.es

mrodorigo@ual.es

mnoelle@ual.es



Recibido: 2/7/2020

Aceptado: 30/9/2020

Publicado: 4/6/2021

Resumen

Transitar por el sistema educativo deviene de múltiples variables que se amplifican en el caso del alumnado inmigrante, quien ha de hacer frente, en ocasiones, a situaciones que le llevan a «nadar entre culturas». Sabedoras de esta realidad, hemos llevado a cabo una investigación con el objeto de conocer y analizar los factores personales y curriculares relevantes que intervienen en el tránsito de adolescentes inmigrantes por nuestro sistema educativo. Lo hemos hecho a través de un estudio multicaso, integrado por seis estudios de casos instrumentales, cuyos instrumentos de recogida de información han sido la observación participante y las entrevistas en profundidad con alumnado, familiares y docentes. La discusión de los datos ha girado en torno a cuatro puntos: *a*) la evidente dificultad de integración cultural tras el proceso de migración; *b*) los problemas en la adaptación al sistema educativo; *c*) las distorsiones que implica la repetición de curso en la identidad de pertenencia a un grupo aula, y *d*) la fuerte incidencia que ejerce la cultura profesional en la inclusión y/o la adaptación.

Palabras clave: transiciones educativas; inmigrantes; inclusión; prácticas pedagógicas

Resum. *Entre la part curricular i la part personal: la importància de les transicions educatives en la vida de l'alumnat immigrant per a una educació inclusiva real*

Transitar pel sistema educatiu té a veure amb múltiples variables que s'amplifiquen en el cas de l'alumnat immigrant, que ha de fer front a situacions que, de vegades, el porten a «nedar entre cultures». Coneixedores d'aquesta realitat, hem portat a terme una investigació amb l'objecte de conèixer i analitzar els factors personals i curriculars rellevants que intervenen en el trànsit d'adolescents immigrants pel nostre sistema educatiu. L'hem fet mitjançant un estudi multicàs, integrat per sis estudis de casos instrumentals, els instruments de recollida d'informació dels quals han estat l'observació participant i les entrevistes en profunditat amb l'alumnat, els familiars i els docents. La discussió de les dades s'ha

produït al voltant de quatre punts: *a*) l'evident dificultat d'integració cultural després del procés de migració; *b*) els problemes en l'adaptació al sistema educatiu; *c*) les distorsions que implica la repetició de curs en la identitat de pertinença a un grup aula, i *d*) la forta incidència que exerceix la cultura professional en la inclusió i/o l'adaptació.

Paraules clau: transicions educatives; immigrants; inclusió; pràctiques pedagògiques

Abstract. *Immigrant students' school transitions for a truly inclusive education: Between the personal and the academic*

Moving through the school system involves multiple variables that are amplified in the case of immigrant students, who are sometimes faced with situations that lead them to "wade between cultures." Aware of this reality, we have carried out a naturalistic inquiry focused on immigrant children's school transitions through a multi-case study composed of six instrumental case studies. Our aim is to gain insight into and analyze relevant personal and academic factors that affect immigrant students in our educational system. Participant observation and in-depth interviews of students, parents, and educational professionals were the main data collection instruments used. The study conclusions point to *a*) the complexity of immigrants' cultural integration after a migratory process; *b*) problems in adapting to the educational system; *c*) problems of identity and sense of belonging when students repeat a school year because of their origin; and *d*) how professional culture impacts on immigrants' inclusion.

Keywords: school transitions; immigrant students; inclusion; pedagogical practice

Sumario

- | | |
|---------------------------|----------------------------|
| 1. Introducción | 4. Evidencias finales |
| 2. Metodología | Referencias bibliográficas |
| 3. Discusión de los datos | |

1. Introducción

El término *transición* es utilizado generalmente para describir el cambio y/o el paso progresivo de un estado a otro, por lo que puede ser válido tanto para definir estados de ánimo, cuestiones físicas o momentos concretos, como cuestiones más complejas relacionadas con eventos históricos, sociales y personales que inciden en la vida de las personas y que, en la mayoría de los casos, pueden alargarse en el tiempo.

Trasladando esta idea al mundo de la educación y teniendo en cuenta que la realidad educativa está compuesta por múltiples variables que han de estudiarse y analizarse desde la subjetividad de quienes las vivencian, hemos de decir que cuando hablamos de transiciones, más que desde una perspectiva funcionalista (Zeichner, 1985), atenta a la identificación de hitos y fases comunes por las que han de pasar los individuos y la definición de protocolos a poner en marcha para paliar y solventar problemas generalizables, lo hacemos desde una perspectiva dialéctica de la socialización, es decir, profundizando en

cómo perciben, sienten y vivencian los y las estudiantes los procesos de cambio, transformación y adaptación constante al medio sociocultural y educativo en el que se desarrollan, analizando la incidencia en sus procesos de reconstrucción identitaria.

Además, para este análisis dialéctico, profundizamos no solo en aquellos momentos singulares, periodos y/o situaciones más o menos difíciles que un estudiante vivencia a lo largo de su vida académica, sino que lo entrelazamos, en el caso del alumnado inmigrante, con el propio proceso migratorio y con la integración que supone incorporarse a espacios culturales nuevos.

Aplicando la terminología de *rito de paso* acuñada por Van Gennep (1960), Gimeno Sacristán (2000) utiliza el término *transiciones*:

[...] para delimitar y resaltar los momentos en los que los individuos pasan por etapas críticas [...]. Los ritos de paso hacen relación a la peculiar forma que adoptan determinados lapsos en la vida de las personas en el seno de la cultura a la que pertenecen, en los cuales tienen que abordar la necesidad de adaptarse a nuevas normas de conducta que implican reacomodaciones en las formas de vida personal, en las relaciones sociales y también en sus identidades. (p. 16)

Según este autor (íbidem), pero también para otros, como Lledó y Martínez (2005), Calvo y Manteca (2016), Fernández-Sierra (2017) y Fagundes y Saraiva (2019), el tránsito de la educación primaria a la educación secundaria es un punto de inflexión vital y académico que puede acabar definiendo tanto a corto como a largo plazo toda la trayectoria académica del alumnado, ya sea este autóctono o extranjero. Así, este tránsito no solo supone en el alumnado un salto académico interetapas y el paso a un sistema pedagógico, didáctico y evaluativo más exigente y asignaturizado (San Fabian-Maroto, 1999; Cano-Hila, Sánchez-Martí y Massot-Lafón, 2016; Fagundes y Saraiva, 2019; Azorín-Abellán, 2019; García-Gracia, y Sánchez Gelabert, 2020), que puede ser clave y convertirse en uno de los pilares básicos del rendimiento y del éxito académicos, sino que, fundamentalmente, señala el tránsito de la niñez a la adultez, lo que no solo implica la búsqueda de la identidad, sino también la necesidad de una mayor independencia y, en muchos casos, nuevos intereses antes desconocidos (Fabuel, 2015; Azorín-Abellán, 2019).

Este paso, sin ninguna duda, se complica en el caso del alumnado inmigrante por la multidimensionalidad y la complejidad del análisis (Fernández-Sierra y Santos Bocero, 2014; Caparrós-Martín, 2014; Fernández-Sierra, 2017), por cuanto en la profundización de los procesos de transición en el sistema educativo no solo se han de tener en cuenta variables de índole socio-culturales, económicas, psicopedagógicas y curriculares, máxime cuando la escuela no prevé en principio estrategias ni apoyos facilitadores más allá de acciones puntuales (Fernández-Sierra, 2017), sino que se han de empoderar y poner de manifiesto las vivencias identitarias relativas a su cultura de origen, sus tradiciones y sus experiencias académico-educativas previas a la migración, sus aprendizajes lingüísticos y semánticos, sus choques culturales, sus

expectativas personales y académicas, etc., así como la capacidad de cada uno para acomodarse a las exigencias del nuevo contexto.

Esta multidimensionalidad ha sido invisibilizada en la mayoría de los estudios que se han hecho sobre procesos de transición académica del alumnado inmigrante, focalizando la mirada casi en exclusividad en la realidad educativa: cómo se adaptan a los conocimientos que se enseñan, cómo establecen las relaciones de pares y académicas en los centros educativos, qué contenidos se estudian, cómo es el sistema organizativo de las escuelas, cómo se producen y cuáles son las dificultades que se encuentran en los procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto los estudiantes inmigrantes como sus profesores, etc., lo que provoca que quienes participan de la realidad educativa y académica dispongan de una visión reducida del tránsito que acontece en estos chicos y chicas, infravalorando y dejando de lado el entramado de significados que subyacen a las distintas transiciones que experimentan, no solo la académica, sino también la migratoria (Caparrós-Martín, 2014) y la socio-cultural, entre otras.

Por todo ello, nos vemos obligados como profesionales de la educación a repensar nuestro papel en los procesos de enseñanza y aprendizaje, conociendo y analizando los factores personales y curriculares relevantes que intervienen en el tránsito del alumnado inmigrante por nuestro sistema educativo, y haciendo hincapié además en la importancia de la coordinación y de las acciones psicopedagógicas necesarias para convertir un proceso *a priori* difícil «en oportunidades de desarrollo, conocimiento, maduración, evolución cultural, superación de prejuicios o ignorancias, integración social, reconstrucción intelectual, etc.» (Fernández-Sierra y Cintas-Vizcaíno, 2013, p. 199).

2. Metodología

El propósito principal del estudio que presentamos aquí, y en línea con el posicionamiento naturalista-interpretativo que nos ha servido de marco para su planteamiento, ha sido analizar cómo transitan por el contexto educativo los hijos e hijas de inmigrantes, poniendo además especial atención en cuestiones relacionadas con: *a*) cómo vivencian los hijos e hijas de inmigrantes su incorporación a los nuevos contextos socioeducativos; *b*) cómo reaccionan estos ante las múltiples y complejas transiciones a las que inevitablemente se van enfrentando en su trascurso vital; *c*) cuáles son las estrategias pedagógicas que se usan en las aulas y en los centros educativos para hacer frente a los momentos complejos de transición, y *d*) qué relevancia asumen las acciones institucionales a la hora de plantear respuestas eficaces a las demandas que suponen la incorporación e inclusión de los niños y las niñas inmigrantes.

Lo hemos hecho mediante la realización de un estudio multicaso, integrado por seis estudios de caso instrumentales (Stake, 2007), cuya muestra ha sido elegida a través de un proceso de *muestreo intencional*. Los seis centros educativos escogidos como muestra de este estudio fueron seleccionados en razón a los ciclos o las etapas que abarcaban (CEIP con primer ciclo de ESO,

IES con solo ESO, IES con bachillerato e IES con ciclos formativo) y a su ubicación. Todos se encontraban en zonas educativas con porcentaje de alumnado inmigrante¹ superior al 10%, con estudiantes procedentes de familias obreras, empleadas mayoritariamente en la agricultura intensiva bajo plástico, la construcción y el servicio doméstico. Para la selección de los seis centros educativos, además, se ha tenido en cuenta el *enclave socio-geográfico*, siendo la mitad de ellos ubicados en una zona rural y la otra mitad en contexto urbano dentro de la comunidad autónoma andaluza, entendiéndose que «para analizar aquellos problemas o situaciones que presentan múltiples variables y que están estrechamente vinculados al contexto en el que se desarrollan» (Cebreiro y Fernández, 2004, p. 667) es importante estudiar las realidades educativas concretas en las que estos acontecen.

La recogida de información se ha llevado a cabo durante dos cursos académicos y las técnicas utilizadas han sido fundamentalmente las siguientes: la *observación participante* en las aulas, los espacios comunes y los momentos de recreo en las escuelas; las *conversaciones informales* con el alumnado inmigrante y sus docentes; las *entrevistas semiestructuradas* y *en profundidad* con estudiantes, profesorado y familiares cercanos que pudieran ayudarnos a la hora de entender mejor el proceso de transición en su complejidad, y el *análisis de documentos* institucionales y académicos.

Hemos seguido un proceso de extracción de temas emergentes aglutinados en grandes categorías (Fernández-Sierra y Fernández-Larragueta, 2013), que, tras el análisis discursivo, han permitido esbozar los informes de investigación de cada estudio de caso y, seguidamente, la información recogida en dichos informes, y sus interpretaciones se han coordinado y contrastado con reuniones periódicas de los investigadores e investigadoras de cada uno de los casos, siguiendo el planteamiento metodológico que Stake (2007) define como «estudio de caso colectivo», es decir, el estudio que se ha de realizar cuando «el interés de la investigación se centra en un fenómeno, población o condición general seleccionando para ello varios casos que se han de estudiar intensivamente» (p. 17).

La información recogida en los diversos casos realizados y la interpretación de esta (Eisner, 1998; Stake, 2007), después de haber sido contrastada y puesta en común por parte de los investigadores y las investigadoras participantes, se ha ido complementando, validando y triangulando gracias al contraste proporcionado por la información recogida a través de dos grupos de discusión que se realizaron una vez acabado el proceso anterior. En ellos estuvieron representados diversos profesionales educativos (docentes, orientadores, mediadores interculturales y maestros y maestras de ATAL) que no pertenecían a los centros educativos objeto de los estudios de caso, responsables de la Administración educativa local, estudiantes de diferentes procedencias y familiares de alumnos y alumnas inmigrantes, que nos ofrecieron un discurso grupal, rico

1. Las comunidades extranjeras mayoritarias son: magrebíes, europeos del Este y latinoamericanos.

en códigos, expresiones, opiniones y silencios, que permitió contrastar y matizar la creación de sentidos y significados (Stake, 2007).

Finalmente, para responder a la transferibilidad de la investigación cualitativa (Guba, 1989), en la discusión de los datos hemos dado voz a los participantes, incorporando información relevante aportada directamente por ellos. Lo hemos hecho, distinguiendo entre las voces del alumnado (e: alumna o e: alumno); las de las familias (e: familia) y las del profesorado (e: profa o e: prof.); y, por otro, reuniendo las impresiones recogidas en los cuadernos de campo (c. campo).

3. Discusión de los datos

Todos los cambios a los que se enfrenta el alumnado en los centros educativos (de un contexto a otro, de un centro a otro o de una clase a otra) implica que estos se enfrenten en muchas ocasiones a un nuevo ambiente, a nuevo profesorado, a nuevos compañeros y compañeras, a nuevos espacios y horarios, así como a nuevas normas y exigencias académicas. En el caso del alumnado inmigrante esta situación se amplifica, puesto que nos encontramos con chicos y chicas que, a lo largo de su proceso de escolarización, se hallan continuamente transitando y enfrentándose a procesos de adaptación y readaptación, tanto sociocultural como académica.

En primera instancia, la experiencia del proceso migratorio obliga a estos chicos y chicas a tener que reubicarse y resocializarse en un nuevo contexto sociocultural que se encuentra más allá de la escuela: el barrio. Así, la integración en la vecindad del país de acogida se vivencia como un proceso lleno de contradicciones e incertidumbres que no ayuda en la creación de lazos emocionales con el país de acogida, es más, se detecta en los datos recogidos una alta sensación de soledad inicial. Una de las grandes dificultades que este alumnado indica, paralelamente al proceso de transición por el sistema educativo, tiene que ver con cómo estos y sus familiares se perciben y se sienten en la llegada a la nueva vecindad, en muchas ocasiones con sensaciones encontradas.

En este sentido y en el seno de las familias que han realizado el proceso migratorio como una oportunidad de mejora, encontramos impresiones ambivalentes, aparentemente antagónicas, pero, ciertamente, entrelazadas. Así, observamos que el nuevo contexto sociocultural del barrio es percibido como una oportunidad que permite a los recién llegados establecer relaciones de pares con vecinos también inmigrantes, tanto adultos como niños y niñas, quienes, en principio, podrían empatizar más fácilmente con ellos por haber estado o estar viviendo un proceso similar; sin embargo, esa oportunidad relacional inicial se torna en desasosiego, cuando los barrios de acceso son un ambiente poco propicio para la inclusión. El escaso o nulo poder adquisitivo con el que llegan al país solo les permite, en el mejor de los casos, encontrar alojamiento en alquileres baratos en zonas rurales o en los barrios periféricos más antiguos y marginados, en los que han de convivir con una población en condiciones de vulnerabilidad, lo que, aunque les permita aparentemente

vivir con menos hostilidad social que en otros barrios, les preocupa de cara al proceso de escalada social por el que han emprendido el acto migratorio: «Mi madre no nos deja que vayamos con la gente de aquí [...] Tiene miedo a que nos echemos un novio [...] y que dejemos la escuela. No queremos problemas con la gente de aquí [...] ni que al final no hagamos nada con nuestra vida» (e: alumna). Además, se les suma la posible frustración de que sus expectativas personales y académicas se vean frustradas: «Yo no quiero ir al instituto del barrio, yo quiero ir a uno más bonito, donde los mayores no fumen y donde me puedan preparar para la universidad, porque yo sé que aquí es difícil» (e: alumno).

La escolarización, por tanto, se concibe como el primer paso para avanzar en la equidad social, puesto que se percibe a la escuela no solo como un espacio de adquisición de contenidos, sino como anfitriona en la acogida y en donde se aprende a convivir con otras culturas para poder construir un modelo de «convivencia intercultural democrática» (Calvo-Buezas, 2003, p. 216). Así, la escuela se convierte en un espacio vital para la transición y la aclimatación a un nuevo ambiente sociocultural-educativo. Sin embargo, más que en un momento de descubrimiento y enriquecimiento personal, se convierte en una situación de perplejidad y desorientación: «no tengo a nadie con quien estar, ni aquí, ni fuera» (conversación informal), lo que redundaría en sus relaciones personales, familiares, socioculturales y académicas. Ante esta situación de desasosiego encontramos, por un lado, que llegan a un entorno educativo en el que generalmente poco se hace para acompañarlos en su proceso de transición hacia la inclusión educativa y social (Flores y Gómez, 2010; Fabuel, 2015), y, por otro, que el proceso migratorio, que en la mayoría de los casos se debe a motivos económicos y de búsqueda de un mejor nivel de vida, provoca que todo o casi todo «su mundo» cambie, desde aspectos tan relevantes como sus relaciones familiares, personales y sociales hasta aspectos tan básicos como la alimentación, el idioma, el estatus, la cultura, etc., lo que inevitablemente produce desajuste en la vida de estos chicos y chicas.

A esta situación de desconcierto y cierta contradicción que vive este alumnado se le suma el procedimiento de escolarización del sistema educativo, por el que se le asigna a una clase ordinaria según la edad. Si bien es cierto que este criterio es más integrador que trasladarlos a aulas y a sistemas paralelos de adaptación curricular, la realidad es que se les introduce en clases en las que el resto de estudiantes forman ya parte de un grupo consolidado de trabajo y de amistades, y en las que no se establecen dinámicas interculturales que favorezcan la inclusión de estos jóvenes en los grupos de pares establecidos.

El año pasado tardé, pero al final conseguí tener unas amigas, me contaban cosas, éramos vecinas, pero desde que he cambiado de clase ya no... las chicas tienen sus grupos y dicen que para contarnos cosas debemos conocernos muy bien... y eso. Así, me junto más con los nuevos de otras clases, en el recreo, o los que están en ATAL. (e: alumna)

Es más, no establecer esas acciones inclusivas no solo les dificulta el tránsito académico, sino que también les afecta enormemente en su desarrollo personal y emocional. En este sentido, es interesante destacar que los centros en los que hemos realizado los estudios de caso carecen de un plan de actuación inclusivo que supere las barreras académico-lingüísticas para situarse en el plano de inclusión humana y personal. El principal eje del trabajo de integración inicial se sitúa casi en exclusividad en la adquisición del lenguaje vehicular (Besalú Costa, 2002), y toda acción educativa se supedita a esta finalidad.

Además, cuando analizamos las dinámicas de intervención inicial, observamos dos rutinas pedagógicas habituales, concurrentes entre sí, que se amparan bajo el paraguas de estrategias organizativo-didácticas tradicionales y consolidadas, y que a nuestro juicio son perjudiciales para este alumnado, ya que dificultan aún más, si cabe, el tránsito por el sistema educativo.

La primera de ellas es la tendencia que hemos encontrado de escolarizar al alumnado inmigrante en un curso inferior al correspondiente por su edad, bajo el criterio de no saber leer y escribir en el idioma vehicular. De esta manera, el dominio del idioma no solo se percibe como *conditio sine qua non* para cualquier acción pedagógica y aprendizaje académico, resaltando la función preeminentemente instructiva, sino que también desprofesionaliza (Hargreaves y Fullan, 2014) la acción docente, al despojarla de la capacidad de generar actuaciones pedagógico-organizativas y recursos innovadores que propicien una inclusión real, no solo para con el alumnado inmigrante, sino también para el autóctono. No podemos olvidar que la construcción de *lo global* (Morin, 2011) no se erige desde el trabajo con un sector de la población, sino que es necesario que en la construcción de la inclusión, entendida esta como el único derecho que tienen todos los niños, niñas y jóvenes de aprender juntos independientemente de su origen, sus condiciones personales, sociales o culturales, participe activamente todo el alumnado.

Por el contrario, cierto profesorado técnico (Carr y Kemmis, 1988) con el que nos hemos encontrado prefiere clases homogéneas en las que el alumnado inmigrante salga a las aulas de apoyo; mientras que, cuando se mantiene en la clase junto con sus colegas oriundos, estos no favorecen la realización ni la participación en tareas de grupo, sino que, amparados en una mal entendida «individualización», les asignan tareas individuales de contenido instrumental básico que les alejan aún más de las vivencias y las relaciones en el grupo.

La segunda de ellas, también como consecuencia del idioma, deniega la promoción de estos estudiantes tras el primer año de escolarización. La justificación, nuevamente, obvia el carácter educativo de la escuela reproduciendo las dinámicas instructivo-académicas, al poner el valor en la imposibilidad de que estos completen el currículum —en el caso de los estudiantes magrebíes, por su dificultad con el idioma vehicular y su asistencia a ATAL, y en el caso de los hispanoparlantes, por el bajo vocabulario académico y por los conflictos de comunicación que supone el uso lingüístico y la polisemia terminológica en Latinoamérica—. Así, y desde una perspectiva personal y social, la probabilidad de inclusión real se ve truncada una vez más, al forzar nuevamente al alumnado

inmigrante a volver a enfrentarse, tan solo un curso después, a «nuevos grupos de compañeros/as, nuevos profesores/as, nuevos ajustes y un nuevo proceso de transición» (c. campo).

A estas variables se añade otra que agrava la ya difícil situación general de un alumnado que está continuamente enfrentándose a transiciones tanto socioculturales como académicas y relacionales: la escolarización o no escolarización previa y la tipología de la misma, así como la percepción que tiene el profesorado sobre ello y sobre la incidencia en las expectativas académicas y de futuro.

La diversidad de casuísticas familiares y de procedencias provocan un mosaico de escolarizaciones: desde estudiantes que no han sido escolarizados hasta estudiantes escolarizados tardíamente o en sistemas educativos muy diferentes al español, como por ejemplo las escuelas coránicas. Estas vivencias educativas previas del alumnado inmigrante que llega a nuestras aulas, les aculturiza en una tipología educativa, organizativa y curricular que, si bien puede tener visos similares, puede que sea tan dispar que les provoque desorientación y, si no se tiene en cuenta, dificulte sobremanera su inclusión.

En nuestro estudio hemos tenido la oportunidad de trabajar con estudiantes de múltiples procedencias, desde magrebíes —que estadísticamente son un porcentaje importante en el contexto andaluz— hasta procedentes de países de Europa del Este, como Rumania y Bulgaria, y de Latinoamérica, principalmente Ecuador, Colombia y Argentina. Así, hemos podido analizar un amplio espectro de tradiciones educativas de partida, profundizando en las implicaciones, las singularidades y las circunstancias sociopersonales que han construido las historias educativas particulares de estos chicos y chicas y que, hemos detectado, juegan un rol fundamental no solo sobre sus propias expectativas educativas y laborales, sino también sobre las expectativas académicas y de futuro que el profesorado les asigna y que sesga su mirada profesional según el origen: «[...] distinguir entre la migración europea y la norteafricana [...] les cuesta mucho más trabajo adaptarse [...] algunos no tienen una historia escolar previa [...], y es muy difícil» (e: profa).

En este sentido, es importante resaltar que, aunque existen diferencias significativas en los historiales educativos de partida, se produce un prejuicio sobre las procedencias y la tipología de sistemas educativos por parte de las escuelas de acogida, lo que genera un nuevo obstáculo, no solo en la integración en el sistema educativo de estos jóvenes, sino fundamentalmente en las expectativas de éxito académico, personal y profesional que, sobre ellos, deposita dicha comunidad. Así, más allá de las prácticas de repetición explicadas, hemos observado un pensamiento profesional docente que potencia convencionalismos sobre las posibilidades y las capacidades de estos estudiantes, autojustificándose, cual cinta de Moebius, en la escolarización previa, en la no disposición del lenguaje vehicular o en su bajo nivel competencial, con lo que se retroalimenta una baja probabilidad de éxito y se truncan ciertas expectativas, tanto de los estudiantes como de sus familias.

Ante esta situación, que denota más un miedo a salir de los espacios de confort pedagógico de transmisión instruccional de contenidos y uso de libros

de texto, algunos docentes inhiben a estos jóvenes de buscar alternativas de mejora académica —«¿para qué quiere estudiar inglés, si no sabe español?» (e: prof)— y los reorientan hacia la formación profesional básica (FPB) como única vía adecuada, congruente y coherente con sus posibilidades «reales» de éxito, y es que, como afirman Fernández-Sierra y Santos Bocero (2014): «las profecías autocumplidas siguen jugando un papel esencial, junto con prácticas docentes academicistas poco integradoras [...], coartando e introduciendo variables confusas en las transiciones de los diferentes grupos culturales e individuos» (p. 17) y en sus expectativas.

Cuando se trata de atender a la diversidad respetando las peculiaridades de cada individuo, las prácticas pedagógicas y curriculares no pueden ser, como está sucediendo en los centros educativos estudiados, de intervención individualista, «salvadoras», enfocadas al diagnóstico y al tratamiento terapéutico, como si de estudiantes con necesidades específicas de apoyo educativo se tratara, sino que, por el contrario, deberían generarse acciones enfocadas hacia la búsqueda de estructuras cognitivas y relacionales de respeto al otro y por el otro, compromiso ético, participación activa, cooperación y convivencia, que mejoren los procesos de enseñanza y aprendizaje para una sociedad más justa, inclusiva y democrática.

Debemos ahondar, por tanto, en la incidencia que tienen las prácticas pedagógicas —ancladas en un modelo tradicional que se fundamenta en proporcionar y memorizar contenido conceptual— en la inclusión del alumnado inmigrante. Para ello es preciso repensar y reformular la formación inicial y permanente de los profesores y profesoras, por cuanto, aunque haya una buena parte de ellos que hace grandes esfuerzos para realizar su tarea lo mejor que puede, en la mayoría de los casos estos no están preparados para enfrentarse a dicha circunstancia desde una perspectiva crítica e innovadora que amplifique sus miras de acción. Y es que, incluso en los actuales planes de formación inicial del profesorado, sigue sin proponerse una instrucción específica relacionada con la gestión de aulas inclusivas, interculturales y democráticas; con la profundización epistémica sobre qué ha de ser educar; con la transformación innovadora del uso de recursos, de la conceptualización del currículo y de la evaluación; con la superación del contenido académico parcial, cerrado y único, y con un viraje que focalice la acción en el estudiante y no en el docente.

Para finalizar, debemos decir que las diferentes transiciones académicas, socioculturales y relacionales que hemos descrito se amplifican cuando se les suma el paso de la educación primaria a la educación secundaria. Si para los estudiantes autóctonos o que han realizado toda la escolaridad es un punto de inflexión, por cuanto se amplía su autonomía, pero también sus responsabilidades: «ya es grande y puede ayudar en casa. La niña con los hermanos y la cocina y el niño puede acompañarme de vez en cuando al mercado. Ya tienen edad suficiente» (e: familia); en el caso de los estudiantes inmigrantes se agregan los miedos y los sentimientos de soledad que los recuerdos de sus primeros tiempos en la escuela les evocan:

[...] es que, claro, yo sé que todo será distinto, me lo han dicho, pero lo que me da más miedo es que allí hay chicos mayores y yo no sé si conoceré a alguien, y no quiero estar otra vez como cuando llegué, sola en la escuela y fuera [...] porqué si mis amigas acaban juntas y yo no, ya no sé... (e: alumna)

Ante esta situación, y como ya apuntan otros estudios (Flores y Gómez, 2010; Fabuel, 2015), nos encontramos con «una falta de apoyos adecuados para responder a estos cambios» (c. campo) desde una perspectiva que supere las prácticas remediales y puntuales de sesiones de coordinación —más ficticia y artificial que real (Hargreaves, 2005)— entre los profesionales de las dos etapas, lo que obliga una vez más al estudiante inmigrante y sus familias a reacomodarse en el limbo de la inclusión intercultural-educativa, y dificulta aún más este proceso de transición interetapas.

4. Evidencias finales

Para concluir este escrito, vamos a resaltar aquí las principales ideas argumentales emergentes del análisis de los datos obtenidos en relación con el cómo transitan por el contexto educativo andaluz los hijos e hijas de inmigrantes, insistiendo, además, en la necesidad de considerar estos elementos de forma holística, interrelacionada y diacrónica, en aras de mejorar la calidad educativa y la inclusión real.

En primer lugar, debemos decir que uno de los elementos fundamentales a tener en cuenta cuando nos encontramos con alumnado inmigrante en el sistema educativo tiene que ver con recordar y no obviar —en aras de atenderles positivamente en los procesos de transición educativa (Ballam, Perry y Garpelín, 2017)— que la integración socioeducativa tras el proceso migratorio vivido no es fácil, ya que, a las inseguridades que provoca en el recién llegado el nuevo contexto educativo, han de sumarse ciertas *fronteras simbólicas* que los grupos de pares ya establecidos han construido a lo largo de los años y que, si no son enfrentadas, inevitablemente inhibirán su inclusión, tanto académica como socioeducativa.

En segundo lugar, no podemos dejar de subrayar las importantes distorsiones personales que provoca la falta de identidad de pertenencia a un grupo aula, sobre todo cuando el alumnado está obligado a repetir curso, no exclusivamente por su capacidad en lo académico, sino fundamentalmente debido al proceso de adaptación al medio; dejando patente la función estrictamente instructiva y sancionadora de la escuela, donde la mayoría de las prácticas pedagógicas imperantes continúan ancladas en un corsé disciplinario, etnocéntrico, reparador, asimilacionista e invisibilizador de otras culturas.

En tercer lugar, el olvido por parte de la institución educativa de la cultura académica de procedencia, es decir, de la experiencia previa en sistemas formativos más o menos disímiles de estos chicos y chicas y de sus familias —como definen también otros estudios (Fernández-Sierra, 2017; Jacoviks, Montes y Manzano, 2020)—, se transforma en un factor vital para la supervivencia y el éxito académico cuando estos se incorporan al sistema curricular

del país de acogida. Ante ello, no solo es preciso que la escuela y el profesorado tengan en cuenta la experiencia y la tipología académica de partida de estos estudiantes, sino que además se utilice como una estrategia de aprendizaje para favorecer el desarrollo de una educación intercultural, tan necesaria en esta sociedad globalizada.

En cuarto lugar, es preciso subrayar la fuerte incidencia que ejerce la cultura profesional docente en la conceptualización y en la praxis de la inclusión intercultural por parte del equipo educativo, dejando patente, como ya han resaltado otros estudios (Fernández-Sierra y Santos Bocero, 2014; Cano-Hila et al., 2016), que nuestro sistema educativo debería ir más allá de la simple integración en las aulas y la adaptación curricular dirigida en exclusividad al alumnado inmigrante —dejando de lado al autóctono—, y apostar por una acción educativa comprometida con la inclusión de la población inmigrante, lo que requiere necesariamente de una participación activa de todos los estudiantes, independientemente de su procedencia, lo que genera un importante reto para la convivencia en la escuela ante la inexcusable necesidad de convivir desde y en la diversidad cultural.

En quinto lugar, es preciso que el profesorado y los profesionales de la educación se despojen de ciertos prejuicios asentados en torno a las capacidades y posibilidades de éxito académico y sociolaboral del alumnado inmigrante, por cuanto focalizan sus expectativas en criterios, quizás generalizables pero poco individualizados, más relacionados con los países de origen y sus sistemas educativos, que con la identidad, la actitud y las aptitudes idiosincrásicas de cada estudiante inmigrante. Es importante, por tanto, superar estas expectativas prejuiciosas, puesto que no solo inciden en la praxis que ejercen como docentes, sino también en sus relaciones y en la confianza para con estos y estas jóvenes.

Finalmente queremos enfatizar que, aunque los procesos de transición, interiorización y sociabilidad son inevitablemente vivenciados individualmente, es propio de una democracia crítica (Dewey, 1998) poner en marcha políticas y prácticas socioeducativas que faciliten a los estudiantes autóctonos e inmigrantes herramientas personales y humanas, socioculturales y pedagógico-educativas, que les permitan convertirse en ciudadanos y ciudadanas críticos y competentes, capaces de participar en una sociedad justa y transcultural.

Referencias bibliográficas

- AZORÍN-ABELLÁN, C. (2019). Las transiciones educativas y su influencia en el alumnado. *Edetania*, 55, 223-248.
<https://doi.org/10.46583/edetania_2019.55.444>
- BALLAM, N.; PERRY, B. y GARPELIN, A. (2017). International Perspectives on the Pedagogies of Educational Transitions. En N. BALLAM, B. PERRY y A. GARPELIN (eds.). *Pedagogies of Educational Transitions: International Perspectives on Early Childhood Education and Development* (pp. 1-12). Cham: Springer.
- BESALÚ COSTA, X. (2002). *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis.
- CALVO-BUEZAS, T. (2003). *La escuela ante la inmigración y el racismo: Orientaciones de educación intercultural*. Madrid: Popular.

- CALVO, A. y MANTECA, F. (2016). Barreras y ayudas percibidas por los estudiantes en la transición entre la educación primaria y secundaria. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 14(1), 49-64.
<<http://dx.doi.org/10.15366/reice2016.14.1.003>>
- CANO-HILA, A.; SÁNCHEZ-MARTÍ, A. y MASSOT-LAFÓN, M.I. (2016). Factores de riesgo y protección de las trayectorias académicas: Voces y miradas del alumnado inmigrante en el contexto del área metropolitana de Barcelona, España. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), 1371-1387.
<<http://dx.doi.org/10.11600/1692715x.14233290415>>
- CAPARRÓS-MARTÍN, E. (2014). *Dos estudios de caso sobre la experiencia escolar de alumnas inmigradas: Un deseo de aprender que se abre*. Almería: Universidad de Almería. Tesis doctoral.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- CEBREIRO, B. y FERNÁNDEZ, M.C. (2004). Estudio de casos. En F. SALVADOR, R.J.L. RODRÍGUEZ y A. BOLÍVAR (eds.). *Diccionario enciclopédico de didáctica*. Málaga: Aljibe.
- DEWEY, J. (1998). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.
- EISNER, E. (1998). *El ojo ilustrado: Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- FABUEL, V. (2015). Una reflexión sobre las transiciones educativas: De primaria a secundaria ¿traspaso o acompañamiento? *Edetania*, 48, 159-183.
- FAGUNDES, C. y SARAIVA, M. (2019). La transición de la enseñanza primaria a la enseñanza secundaria: Un estudio exploratorio en Brasil. *Educar*, 55(2), 381-399.
<<https://doi.org/10.5565/rev/educar.1021>>
- FERNÁNDEZ-SIERRA, J. (2017). Alumnado inmigrante en la ESO: Vulnerabilidad pedagógica del sistema educativo. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 20(1), 121-140.
<<https://doi.org/10.5944/educxx1.17494>>
- FERNÁNDEZ-SIERRA, J. y CINTAS-VIZCAÍNO, J.A. (2013). Formar para la interculturalidad. En J. FERNÁNDEZ-SIERRA (coord.). *Transitar la cultura: Niños y niñas inmigrantes en la educación obligatoria. Estudios de caso, multicaso* (pp. 79-95). Málaga: Aljibe.
- FERNÁNDEZ-SIERRA, J. y FERNÁNDEZ-LARRAGUETA, S. (2013). Investigar las transiciones académico-culturales: Estudio de caso, multicaso. En J. FERNÁNDEZ-SIERRA (coord.). *Transitar la cultura: Niños y niñas inmigrantes en la educación obligatoria. Estudios de caso, multicaso* (pp. 15-30). Málaga: Aljibe.
- FERNÁNDEZ-SIERRA, J. y SANTOS-BOCERO, G. (2014). Orientar las transiciones del alumnado inmigrante: Más que un reto multiprofesional. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 25(2), 8-22.
<<https://doi.org/10.5944/reop.vol.25.num.2.2014.13517>>
- FLORES, R. y GÓMEZ, J. (2010). Un estudio sobre la motivación hacia la escuela secundaria en estudiantes mexicanos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 12(1), 1-21.
- GARCÍA-GRACIA, M. y SÁNCHEZ GELABERT, A. (2020). La heterogeneidad del abandono educativo en las transiciones posobligatorias: Itinerarios y subjetividad de la experiencia escolar. *Papers*, 105(2), 235-257.
<<https://doi.org/10.5565/rev/papers.2775>>
- GENNEP, A. van (1960). *The Rites of Passage*. Londres: Routledge and Kegan Paul.

- GIMENO SACRISTÁN, J. (2000). *La transición a la educación secundaria: Discontinuidad en las culturas escolares*. Madrid: Morata.
- GUBA, E. (1989). La credibilidad en la investigación naturalista. En J. GIMENO SACRISTÁN y A.I. PÉREZ-GÓMEZ. *La enseñanza: Su teoría y su práctica* (pp. 148-165). Madrid: Akal.
- HARGREAVES, A. (2005). *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Madrid: Morata.
- HARGREAVES, A. y FULLAN, M. (2014). *Capital profesional: Transformar la enseñanza en cada escuela*. Madrid: Morata.
- JACOVIKS, J.; MONTES, A. y MANZANO, M. (2020). Imaginando futuros distintos: Los efectos de la desigualdad sobre las transiciones hacia la educación secundaria posobligatoria en la ciudad de Barcelona. *Papers: Revista de Sociologia*, 105(2), 279-302. <<http://dx.doi.org/10.5565/rev/papers.2773>>
- JORDÁN, J.A. (2002). *La escuela multicultural: Un reto para el profesorado*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- LLEDÓ, A. y MARTÍNEZ, C. (2005). La transición de primaria a secundaria: Un trabajo de colaboración. En VV. AA. *La transición entre etapas: Reflexiones y prácticas*. (pp. 83-91). Barcelona: Graó.
- MORIN, E. (2011). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Madrid: Paidós.
- SAN FABIÁN-MAROTO, J.L. (1999). La escolaridad obligatoria: Transiciones y tradiciones. *Cuadernos de Pedagogía*, 282, 25-30.
- STAKE, R. (2007). *Investigación con estudios de casos*. Madrid: Morata.
- ZEICHNER, K. (1985). Dialéctica de la socialización del profesor. *Revista de Educación*, 277, 95-123.