

INVESTIGAR LA EXPERIENCIA DE TRANSICIÓN ESCOLAR Y PERSONAL DE CHICAS ADOLESCENTES INMIGRANTES

Ester Caparrós Martín, Universidad de Almería

Introducción

Desde hace ya varios años, y como en muchos otros lugares de España, se han ido incorporando paulatinamente cada vez más hijos e hijas de inmigrantes a diferentes centros escolares de Almería y provincia, por lo que el mapa educativo tanto territorial como en cada centro se ha ido modificando y reconstruyendo no sólo año tras año, sino, a menudo, a lo largo de un mismo curso escolar.

En este sentido, desde del grupo de investigación HUM-413 se ha promovido la necesidad de estudiar esta problemática, promoviendo la colaboración con muchos de los centros almerienses que viven en primera persona los cambios y la evolución que el fenómeno de la inmigración ha ido introduciendo en ellos, y por consiguiente en el sistema educativo. De esta manera fue como se incluyó en los estudios que se estaban llevando a cabo, la perspectiva de la inmigración: profundizando e indagando en las aportaciones singulares que estos niños y niñas, así como jóvenes adolescentes inmigrantes ofrecen a la escuela a la que llegan, y reflexionando sobre las herramientas curriculares y organizativas necesarias para hacer que estos alumnos y estas alumnas se integren, prosperen y continúen en las etapas obligatorias (de la Educación Primaria a la Educación Secundaria) y también posobligatorias (Universidad, Formación Profesional, etc.) con garantías de éxito.

A día de hoy, muchas son las tesis doctorales e investigaciones que se están realizando, las cuales apoyan su indagación en estos focos de estudio sobre la escolarización del alumnado inmigrante. Entre ellas se encuentra mi tesis doctoral, la cual se centra en **conocer las experiencias concretas de transición escolar de chicas adolescentes inmigrantes**. Estando mi tesis doctoral unida a varios proyectos de investigación que se realizan sobre las transiciones escolares de chicos y chicas inmigrantes¹, ésta tiene como objeto de análisis *el estudio de las transiciones escolares y vitales de alumnas adolescentes que han emigrado junto con sus familias a nuestro país (España), y que nos llegan, más concretamente, a nuestras escuelas andaluzas (Almería, Andalucía), haciendo especial hincapié en la perspectiva de género femenino*.

El propósito general se concreta, por un lado, en comprender y profundizar cómo viven estas chicas los cambios derivados del proceso migratorio (nueva cultura, nuevo idioma, nueva

1 Los proyectos de investigación son los siguientes: “Análisis de los factores socioculturales y educativos que interactúan en las transiciones escolares de los y las adolescentes inmigrantes” y “Construcción de las expectativas de inserción sociolaboral de las niñas inmigrantes dentro del marco de las relaciones sociales en la escuela”. Ambos proyectos están dirigidos por Dr. Juan Fernández Sierra y se encuentran a cargo del grupo de investigación “Asesoramiento, perfeccionamiento y calidad de la enseñanza” GI. Hum-413, de la UNIVERSIDAD DE ALMERÍA.



escuela, nuevas amigas, nuevos retos, etc.); por otro, en conocer su experiencia singular de escolarización, esto es, cómo es su paso por la escuela (transición de su escuela de origen a la escuela de acogida, transición de primaria a secundaria y/o a estudios superiores) una vez que han llegado al país de acogida.

A lo largo del presente texto se irán vislumbrando algunas cuestiones pedagógicas relevantes desde las que parto para indagar en los propósitos de investigación, partiendo de tres elementos clave, elementos que me permiten analizar de manera más profunda las transiciones escolares y vitales: la experiencia de las chicas, en cuanto que mujeres; la edad en la que se encuentran, la adolescencia, por entenderlo como una etapa de especiales características tanto desde el punto de vista sociobiográfico y de construcción de identidades como desde el punto de vista educativo; y el hecho de ser inmigrantes, en este sentido, tener en cuenta su cultura, su lengua materna, sus orígenes, etc. En este sentido, considero importante tener en cuenta todos aquellos factores de índole sociocultural y educativa que están involucrados en dichas transiciones escolares y vitales, así como las expectativas de inserción sociolaboral, dado que son importantes para el tipo de uso que hagan de su paso por la Educación Secundaria Obligatoria.²

El sentido de estudiar las experiencias alumnado INMIGRANTE

Ante este fenómeno social y cultural como es la inmigración, no podemos pasar de lado desde el ámbito de la Educación, no sólo por ser una cuestión de enorme actualidad -incluso mediática-, sino porque tenemos la responsabilidad pedagógica de pensar y reflexionar en todo aquello que atañe a nuestras escuelas (que no es más que el reflejo de lo que ocurre en nuestra sociedad).

Muchas de las personas que emigran desde sus países de origen al nuestro lo hacen junto a sus hijos e hijas, y la mayoría tiene expectativas de buscar estabilidad y asentamiento definitivo. Esto ha supuesto la escolarización en nuestras escuelas e institutos de todos los niños y las niñas que están en edad obligatoria. Esta nueva situación pone en cuestión al sistema educativo al introducir en él nuevas variables (en este caso, nuevos “agentes” con nuevas necesidades) que se alejan de lo que se considera “lo normal, lo habitual”, por lo que se hace más difícil mantener cierto “control” de las situaciones que van llegando.

Sin embargo, si lo miramos de otra manera podemos observar que esta situación que nos viene nueva nos hace nada más que poner de relieve la necesidad de repensar las prácticas educativas, curriculares y organizativas que se encuentran ancladas en la institución escolar y que son entendidas como válidas en cuanto que tradicionales -pero sobre todo por no ser cuestionadas por la comunidad educativa autóctona, la cual se adapta a las formas de hacer de la escuela como si de algo natural se tratase-. De hecho, considero que esta tarea de repensar el quehacer y la labor que desarrollamos en nuestras escuelas e institutos debería ser una tarea permanente, intrínseca a las prácticas educativas, y no sólo medidas marginales puestas en marcha en situaciones límite.

² (Véase al final del documento en anexo 1).

Asimismo, cada vez es más común tener en nuestras aulas chicos y chicas de diferentes nacionalidades, culturas y lenguas, algo que poco a poco se está convirtiendo en algo “normal”. Ya nadie parece cuestionar que esto pueda ser de otra manera, los integramos en nuestro sistema educativo, intentando hacer como que todo sigue igual que antes; en la mayoría de los casos, se sigue desarrollando el mismo tipo de prácticas educativas, bajo el título de “interculturales”, intentando que los chicos y las chicas nuevos que nos llegan se “adapten” al sistema y no generen problemas. Aunque la realidad nos muestra diversidad de logros: hay quienes consiguen adaptarse sin mayor problema y otros, otras, que les cuesta conseguir alcanzar los objetivos mínimos para obtener el título de la secundaria, pasando a ser de alguna manera los “fracasados”.

Esta realidad no sólo se da con los chicos y las chicas inmigrantes: es verdad que son muchos y muchas las que no consiguen adaptarse del todo a la cultura académica, aunque por razones diferentes que los chicos y las chicas inmigrantes. Los factores que normalmente inciden en la experiencia de escolarización de chicos y chicas inmigrantes tienen un origen cultural (lengua e idioma, religión, formas de hacer, sentir y pensar diferentes, etc.), además de estar relacionado con el proceso migratorio (desestabilización por cambio de ciudad, país, barrio, amigos, familia, etc.).

Por ello considero que debemos atender estas realidades diversas que nos van llegando a nuestras escuelas, pues es nuestra responsabilidad -no sólo como profesionales de la educación, sino también como adultos, adultas-, hacer que los niños y las niñas crezcan sanos, esto es, con atención a todas sus necesidades particulares, teniendo en cuenta quienes son, de dónde vienen. Para que la escuela actual pueda acoger de manera apropiada las necesidades de los chicos y las chicas inmigrantes ¿Qué hemos de cambiar en ella? ¿De qué manera ha de organizarse para atender adecuadamente esta realidad?

Por un lado considero que es necesario un cambio en la manera de organizar curricularmente la enseñanza dentro del aula, significando pues que se han de repensar los contenidos que se estudian para potenciar igualdad de oportunidades. Por otro lado, son necesarios otros cambios: *didácticos*, de atención a la singularidad, de ruptura con los espacios y los grupos grandes de clase, en los que el alumnado tenga un papel activo y sean reconocidos por quienes son; y *organizativos*, implicación de toda la comunidad educativa en la inclusión de alumnado de origen inmigrante, propuestas de programas de formación para el profesorado en torno a temas de interculturalidad, etc.

Ante las desigualdades que esta problemática trae consigo, la escuela ha de plantearse como una puerta de acceso y garantía de éxito social para los niños y las niñas que a ella acuden, sobre todo si hablamos de niñas y niños inmigrantes. Pero esto no es una tarea sencilla. Las dificultades de adaptación e integración de estos chicos y chicas a la cultura académica de la escuela que los acoge, y el esfuerzo que han de realizar en los momentos de paso por las diferentes etapas, ciclos y niveles del sistema educativo son de diferente naturaleza a la que presenta el alumnado autóctono. En este sentido, considero importante seguir indagando en esos factores que influyen y que forman parte de la experiencia de estos niños y niñas inmigrantes, a fin de conocer y comprenderlos desde la singularidad de sus vidas y necesidades.

El sentido de estudiar la experiencia de CHICAS

En el estudio de mi tesis planteo la necesidad, no sólo de atender al alumnado inmigrante tal y como he explicado más arriba, sino de centrar el estudio en la experiencia de las chicas inmigrantes. Las razones que me llevan a querer profundizar y comprender las vivencias escolares y personales exclusivamente de las chicas viene dado por la necesidad de dar a conocer sus experiencias singulares en cuanto que mujeres; considero que aquellas vivencias que tienen las chicas-alumnas tanto dentro como fuera de la escuela son de naturaleza diferentes a la vividas y experimentadas por los chicos. En este sentido habla María Milagros Rivera de la diferencia sexual:

“La diferencia sexual no es un dato fijo -“biológico”, se solía decir antiguamente- sino un dato interpretable, un dato siempre en movimiento siempre en proceso de conservación y de cambio [...]. Es un dato que impregna la relación de cada ser humano con la realidad, sexuándola. Sexuar la relación con lo real no es una complicación sin la cual viviríamos mejor, sino una riqueza grande y regalada, una fuente inagotable de sentido.” (2005:15).

Asimismo, resulta difícil justificar un estudio científico que se centre exclusivamente en profundizar en las experiencias de mujeres por el hecho querer conocer cómo son vividas desde su diferencia sexual, ya que cuando se realizan estudios de género, normalmente se hacen partiendo desde una perspectiva comparativa. Esta manera de indagar en la perspectiva de género no tiene en cuenta las historias de los hombres y de las mujeres como válidas y con sentido en sí mismas. Esas diferencias propias del hecho de ser seres sexuados carecen de interés científico, porque normalmente no se le da importancia al hecho de que ser chica y ser chico comporta un orden de diferente naturaleza en cuanto a la vivencia de las experiencias y al sentido de las cosas.

No obstante, la decisión que me lleva a estudiar cómo viven las transiciones escolares y vitales las chicas inmigrantes no es sólo una cuestión metodológica sino que viene apoyada por dos preocupaciones que se complementan:

La primera tiene que ver con cómo María Milagros Rivera plantea el hecho de atender la diferencia sexual no sólo en el ámbito de lo privado (al cual está totalmente relegado):

“Sin embargo, fuera de las aulas y de las instituciones científicas, no resulta difícil reconocer que las mujeres y los hombres vivimos, con frecuencia, las mismas experiencias históricas de manera distinta; sin que esto signifique que todos los hombres o todas las mujeres vivan o vivamos esa experiencias de la misma manera, ni tampoco que una vivencia sea, en cuanto tal, mejor o peor que la otra, pues hablo de cuestiones del orden simbólico -del orden del sentido- no del orden moral. A esas vivencias distintas les falta, sin embargo, simbólico, les faltan palabras para decirse, porque la diferencia de ser mujer y la diferencia de ser hombre no son un conjunto de datos definibles de una vez para siempre, sino que son una criatura humana significando: significando libremente en cada situación el hecho de ser ella o él un cuerpo sexuado. Ante la guerra, por ejemplo, o ante las cosas de la vida como la inflación, el deporte, la contaminación, la risa, el placer, el paro, la natalidad, la prostitución, la belleza o la fealdad de las ciudades..., notamos una y otra vez que las mujeres y los hombres tienden a tener opiniones distintas, pero raras veces es asociada explícitamente la diferencia de opinión con el hecho de ser quien la sustenta mujer u hombre.” (Opus cit.: 16).

María Milagros Rivera habla sobre el orden simbólico como el orden del sentido al referirse precisamente a lo que venimos explicando: que las vivencias y experiencias de mujeres y las de hombres en el mundo son distintas en ese orden, en el orden simbólico, pues ofrecen significados de diferente naturaleza, por el hecho mismo y natural de ser seres sexuados. Somos dos sexos encarnados en cuerpos de hombre y de mujer, eso es una obviedad que hemos de tener en cuenta a la hora de situarnos en el mundo, porque si no caemos fácilmente en la comparación -innecesaria, a mi modo de ver- de lo que es valioso para las mujeres con lo que es valioso para los hombres.

La segunda cuestión, no menos importante, tiene que ver más bien con una preocupación pedagógica por indagar en aquellos aspectos vitales y personales que pueden estar influyendo en la adecuada experiencia escolar de estas chicas, así como en la posterior continuación, ya sea en el sistema educativo superior como en las diferentes salidas profesionales. Asimismo, resulta necesario determinar cuáles son los factores socioculturales que median en el proceso educativo de las alumnas inmigrantes y la manera en la que lo hacen, cuestión que es planteada por diversos autores (Baráibar López, 2005; Huguét, 2003; García Fernández y Moreno, 2002; Bartolomé Pinar, 2001). En este sentido, Huguét (2003) concluye que existen factores que forman parte de la ideología y de las creencias familiares, de la cultura familiar y del valor que se le da a la escuela que influyen decisivamente en el proceso educativo de las alumnas inmigrantes, siendo conveniente analizarlos.

El sentido de estudiar a chicas en edad ADOLESCENTE

No podemos pasar por alto que vivimos en un momento histórico y social en el que la adolescencia es considerada especialmente problemática. Desde la Psicología, a menudo, se presenta una realidad adolescente unificada, como período de tránsito entre una situación infantil fuertemente condicionada por el entorno familiar y otra de relativa independencia y orientada al futuro, como la primera etapa de socialización directa y sin intermediación de los adultos, la que enlaza la niñez con la juventud-madurez y relacionada con una supuesta crisis de identidad (Bañeres y Argilés, 2001; Cotí y Merino, 2001; Fuligni, 2001; Ortega Campos, 2001).

Algunos estudios (Tinajas, 2001; Antón Álvarez, 2001; Casamayor, 2002) la caracterizan como de conflicto, proclive a conductas de riesgo, en la que el fracaso escolar se hace más visible al corresponderse con el final de la enseñanza obligatoria; circunstancias que tomadas como generalidad reducen los matices y complejidad de esta etapa vital, por lo que habría que preguntarse hasta dónde el diagnóstico sobre las manifestaciones externas juveniles está mediatizado por el momento histórico-social y por la posición hegemónica adulta definiendo un valor determinado a los significados construidos por los adolescentes (Hernández, 2004; Gimeno, 2003).

En este sentido, considero que esas caracterizaciones no son vividas de la misma manera por todos los y las jóvenes ya que entran en juego otros factores de índole social, cultural y familiar que evidencian la imposibilidad de su generalización, hecho que obliga a hablar de diversas formas de ser adolescente y de vivir la adolescencia (Funes y Essomba, 2004).

Por otro lado, teniendo en cuenta que muchas de las chicas que llegan a nuestro país suelen estar en la edad adolescente considero que profundizar en sus experiencias puede ofrecer la posibilidad de pensar en ellas, en sus complejidades vitales y simbólicas partiendo de la realidad que han vivido -y que algunas aún viven- en ese viaje migratorio.

Los trabajos realizados por Jaume Funes (1999) recogen la idea de la migración desde la realidad y las experiencias de los y las jóvenes que llegan en estas edades adolescentes, de este modo, afirma al respecto que son “chicos y chicas que aterrizan en nuestros barrios, en las edades en las que en Europa hablamos de **adolescencia**”. Esto significa que son chicos y chicas que llegan a nuestras ciudades, pueblos o barrios, que se convierten en nuestros vecinos y vecinas, y que seguramente *les afectará comprobar que los personajes de su edad no parecen ser iguales a ellos, [sino que] se dedican a ser adolescentes, algo que no era habitual en sus lugares de origen, algo no previsto [incluso] por sus propias familias*. Estas adolescentes no sólo tienen que integrarse en un lugar desconocido que les tiene que acoger, sino que tienen que adaptarse a formas de ser que aquí son propias para las chicas de sus edades, pero que son diferentes a las que venían acostumbradas en sus lugares de origen.

Asimismo, nos encontramos con chicas que, además de tener que adaptarse a vivir en un lugar desconocido a una edad tan compleja como la adolescencia, han de incorporarse a un sistema educativo -de carácter comprensivo- que les acoge por derecho y les “obliga” a estar escolarizados hasta los 16 años. De hecho, uno de los procesos que más tensión, inseguridad y angustia les produce a la mayor parte de los y las adolescentes inmigrantes es, además de su incorporación a una escuela para ellos desconocida y obligatoria, el cambio de uno a otro nivel, ciclo o centro, por lo que les supone de desconocimiento de compañeros y compañeras, profesores y profesoras y ambiente. En este sentido es muy importante para ellas la confianza y las relaciones personales que establecen, no sólo con sus pares, sino esencialmente con su profesor o profesora y con el centro en general, son para ellas un elemento de seguridad y de sentimiento de aceptación en la sociedad de acogida.

Si consideramos esta etapa adolescente como una etapa de diversos cambios, cambios relativos a los propios de su momento vital, cambios madurativos, en los que existe búsqueda y construcción permanente de sus identidades, preguntas constantes sobre “quiénes son”, no podemos pasarlos desapercibidos a la hora de analizar cómo es la experiencia de estas chicas de transitar por la escuela, sobre todo en la Educación Obligatoria. Es decir, muchos elementos que normalmente no tenemos en cuenta a la hora de pensar sobre la escolarización de estas jóvenes son fundamentales para entender cómo viven el hecho de tener que vivir en un país diferente y estudiar en una escuela distinta.

Jaume Funes recoge, de manera explícita, ese desconcierto que viven las chicas -también los chicos- adolescentes inmigrantes como múltiples tensiones:

“Por un lado han de encontrar sentido a sí mismos en esa situación de adolescencia sobrevenida, impuesta. Por otro, han de resolver los conflictos de fidelidad entre lo que les rodeaba hasta ahora y lo que han descubierto, entre el mundo de sus mayores y el mundo moderno, entre lo que les gustaría ser y lo que les parece que están obligados a ser, entre lo que habían soñado encontrar y lo que realmente tienen a su alcance”.

Tener en cuenta todos estos elementos nos da la posibilidad de entender nuestro sistema educativo desde la mirada que de la escuela tienen aquellas personas que, precisamente por sus vivencias en el proceso migratorio y por la transición vivida desde su escuela de origen a la escuela que les acoge, viven una experiencia particular en el que interactúan elementos relacionados con el desconcierto cultural y el desorden simbólico. Por ello, considero de vital interés, reconocer que tenemos la responsabilidad de pensar sobre cómo podemos dar una respuesta didáctica adecuada que permita acoger a chicas adolescentes, entendiendo “acoger” como “ayudarles a llegar” a los lugares de acogida, a la vez que incluirlas en nuestro sistema educativo comprensivo valorando y respetando la singularidad.

A continuación veremos qué sentido se le ofrece al hecho de transitar por el sistema educativo obligatorio, teniendo en cuenta todos estos elementos importantes a los que se ha hecho referencia.

Transitar por la escuela desde el mundo adolescente

Como venimos explicando a lo largo del presente texto, reconocer todos aquellos elementos que confluyen en la vida de las chicas que han emigrado a nuestro país es de gran importancia si queremos analizar de manera profunda el proceso de transición que viven durante el periodo escolar obligatorio. Para ello, se han expuesto algunas preocupaciones en torno a cómo la escuela ha de acoger al alumnado inmigrante, cómo indagar en la experiencia de escolarización de las chicas, recalando la importancia de centrarnos en chicas en edad adolescente, y qué aspectos influyen en los diferentes procesos de paso (transiciones) que experimentan estas alumnas durante su estancia en la escuela y en el instituto.

Al ser esta última cuestión clave dentro del estudio que planteo, considero necesario pararnos a pensar en un primer momento en el significado del concepto de “Transición”. Autores como Gimeno Sacristán (1998) se apoyan en planteamiento que realiza Van Gennep (1960) sobre este concepto, denominándolo *rito de paso*. Así pues, Gimeno Sacristán afirma al respecto del término que “se utiliza 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.” (Gimeno, 1996: 16).

En la definición que plantea este autor, se refleja de nuevo la complejidad de los cambios que supone el mismo hecho de transitar en diferentes momentos y circunstancias de la vida. Si este mismo ejemplo lo trasladamos a la escuela, el paso de la escuela primaria a la secundaria puede ser un cambio clave para el alumnado por el momento vital en el que se realiza, este es, entre los 11 a los 16 años. Hargreaves (1998:14) afirma al respecto de cómo viven los adolescentes los cambios propios de esta etapa vital y en relación con las transiciones escolares (concretamente la transición de Primaria a Secundaria):

“Los adolescentes se encuentran en un punto crítico de su desarrollo, en consonancia con el inestable mundo de los adultos del que entran a formar parte. Eso explica, en buena medida, por qué los

educadores de todo el mundo parecen identificar los años de transición de la escolarización como el punto central de la reforma educativa.”

Si hacemos un repaso por las diferentes investigaciones que se han realizado sobre las transiciones escolares, podemos observar que la mayoría de esos estudios se centran en conocer cómo viven los cambios de Primaria a Secundaria nuestros alumnos y nuestras alumnas -pre-adolescentes y adolescentes-, con el propósito de repensar la educación que estamos ofreciendo a estos chicos y chicas. Sobre el sentido de reflexionar sobre las transiciones, Hargreaves indica que (1998): “reformular estos años de transición en el sistema escolar podría garantizar una doble reparación: evitar daños irreversibles que afecten al futuro de nuestra juventud, y prevenir del mismo peligro al mundo que heredarán”.

Atender a esta transición escolar supone, pues, atender cómo se sienten los chicos y las chicas, cómo se encuentran, qué necesitan, cuáles son sus miedos, sus inquietudes, a fin de que el cambio a la Secundaria no sea vivido como una transición traumática. Se trata de pensar en qué futuros chicos y chicas serán con aquello que le ofrecemos desde la escuela. Asimismo, Hargreaves continúa diciendo que *tradicionalmente, las escuelas secundarias no han sido particularmente sensibles ni a las necesidades de transición de los adolescentes ni a los grandes cambios sociales.*” Por ello es necesario articular qué significa realmente educar a nuestros adolescentes dentro de nuestras escuelas y ofrecerles oportunidades reales de continuación para que los años vividos en el sistema educativo tengan sentido para construir su futuro.

Por otro lado, si necesitamos reflexionar sobre lo que ocurre en el paso de la Educación Primaria a la Secundaria para elaborar propuestas adecuadas que hagan menos traumático dicha transición para el alumnado en general, hemos de pensar también lo que supone para el alumnado inmigrante continuar los estudios posteriores, atendiendo no sólo la transición escolar, sino teniendo en cuenta que paralelamente se han dado cambios propios del proceso migratorio que pueden influir en cómo afronten las diferentes etapas, niveles o ciclos por los que han de pasar.

Diferentes aspectos que influyen en las transiciones escolares

Hargreaves plantea que muchas investigaciones sobre las transiciones escolares se centran en conocer cómo los alumnos y las alumnas superan académicamente los estudios dentro de la escuela; en este sentido se apoya en afirmaciones como la de Measor y Woods, los cuales señalan que las investigaciones sobre la transición que *“se concentran casi exclusivamente en los aspectos formales, como por ejemplo los logros académicos del alumno [o alumna], pasan muchas cosas por alto y pueden llegar a conclusiones erróneas”*.

De hecho, se ha podido constatar como la mayoría de los estudios que se realizan sobre **los procesos de escolarización de alumnas y alumnos adolescentes inmigrantes**, sitúan la mirada exclusivamente en la realidad escolar, es decir, tienen en cuenta sólo aquellos aspectos y elementos que tienen que ver con la adecuada integración de estos chicos y chicas a la **cultura escolar** (ÁNGEL I. PÉREZ, 1998): cómo se adaptan a los conocimientos que se

enseñan, a las relaciones que se establecen en los centros, a los contenidos que se estudian, a los modos de organización de la escuela, a los procesos de enseñanza -aprendizaje, etc. al centrar exclusivamente la mirada en esta dimensión, disponemos de una visión reducida de los procesos culturales que están viviendo estos chicos y estas chicas, así como del entramado de significados que subyacen en las distintas *transiciones* que experimentan en el proceso migratorio.

Teniendo en consideración todo esto, es importante ampliar la naturaleza y el sentido de nuestras preocupaciones; por ello, estudiar cómo estos chicos y chicas, adolescentes e inmigrantes, viven las transiciones escolares y los cambios de orden social y cultural debe recoger y contemplar como importante, no sólo la adaptación que estos adolescentes tienen a la cultura académica, sino también las transiciones que viven y que tienen que ver con:

- ش La **cultura familiar**, esto es, qué tipo de relaciones se establecen en la familia una vez llegados a los lugares donde han emigrado. Conocer de qué naturaleza son los cambios que se producen en estos chicos y chicas -si es que los hubiera-, y entender el papel que juega la familia en cuanto a las decisiones que van tomando en el día a día tanto a nivel personal y familiar como en la escuela. Surgen algunas preguntas importantes aquí: ¿De qué manera participan las familias de la vida escolar de estos chicos y estas chicas -ahora en el nuevo lugar de acogida-? ¿Ha cambiado algo con respecto a cómo vivían la escolarización de sus hijos e hijas en su país de origen? ¿Cuáles son las expectativas que proyectan ahora en sus hijos e hijas? ¿Cómo van afrontando los cambios que experimentan sus hijos e hijas en contacto con otros hábitos culturales propios de la ciudad que los acoge? ¿Están estos padres y madres abiertos a esos cambios? Y otras cuestiones más que irán surgiendo a medida que se va avanzando en el campo de estudio.
- ش El **momento vital** en el que se encuentran, es decir, cómo empiezan a afrontar su vida estos chicos y chicas en edad adolescente, en un lugar social y culturalmente desconocido. Las cuestiones de investigación irían encaminadas a pensar cómo estos chicos y estas chicas afrontan la transición social y cultural vivida en el proceso migratorio. Es decir, ¿Qué aspectos de orden cultural y social les llaman más la atención de la ciudad de acogida? ¿Se han adaptado a ellos o se han reformulado introduciendo pequeños cambios en sus vidas, aunque sin perder la identidad de referencia? ¿Qué hacen en su día a día? ¿Cómo se sienten en la escuela o en el instituto? Estas son preguntas globales que irán encontrando en cada caso cuestiones mucho más particulares.
- ش Las **relaciones que establecen con los chicos y chicas de sus edades y con los distintos grupos de iguales** que forman y a los que se vinculan, teniendo en cuenta que las formas de vivir y de ser de muchos de los chicos y las chicas no se corresponden con las que están habituados los y las adolescentes inmigrantes: ¿Qué tipo de relación tienen con los chicos y las chicas de aquí? ¿Cómo los ven, cómo los sienten...? ¿Se sienten acogidos o acogidas en su grupo de iguales? ¿Qué ven de diferente en los chicos y las chicas de aquí y que tienen sus edades? Etc.

ش Las **expectativas que proyectan tanto dentro como fuera de la escuela**, es decir, qué expectativas socioculturales y educativas tienen estos y estas adolescentes, qué uso y sentido tienen para ellos y ellas estar en la escuela y lo que supone esto para el futuro de sus vidas profesionales: ¿Qué sentido tiene para ellos y ellas estudiar? ¿Ha cambiado en algo su manera de entender y de ver la escuela una vez han llegado a la ciudad de acogida? En cuanto a sus deseos personales: ¿Qué se han planteado hacer con sus vidas una vez que aquí? ¿Con qué deseos y sueños venían para realizar aquí? ¿Han cambiado? Y si han cambiado ¿cuáles son sus deseos ahora que viven en un lugar diferente al suyo? Etc.

Asimismo, Hargreaves (1998), siguiendo a Measor y Woods (1984), menciona tres cambios de posición en cuanto a el paso que realizan los alumnos y las alumnas de la etapa primaria a la secundaria, cambios que según argumentan los autores son importantes a la vez que traumáticos.

- El cambio físico y cultural de la propia adolescencia que llamamos pubertad.
- El cambio informal que tiene lugar dentro y entre las culturas establecidas por sus iguales y grupos de amistades, en los cuales el adolescente experimenta y espera distintos tipos de relaciones.
- El cambio formal que se da entre dos tipos diferentes de instituciones, con reglamentos, exigencias curriculares y expectativas diversas por parte de los profesores.

Al tener en cuenta estas categorías de cambio podremos lograr entender de manera más global lo que supone no sólo transitar por el sistema educativo (adaptación a la cultura académica) sino seremos capaces de ser más sensibles ante cómo viven cada niño y cada niña esos cambios.

Referencias Bibliográficas

ANTON ALVAREZ, H. (2001): *Violencia, disciplina y convivencia escolar. Análisis crítico desde la perspectiva del profesorado y equipos directivos*. UNED.

BAÑERES, D. y ARGILÉS, M. (2001): "Adolescentes y conductas de riesgo". *Aula de Innovación Educativa 2001*, 100.

BARAIBAR LÓPEZ, J.M. (2005): *Inmigración, familias y escuela en educación infantil*. Madrid. Ministerio de Educación y Ciencia.

BARTOLOMÉ, M. (2001): "Identidad y ciudadanía en adolescentes. Nuevos enfoques desde la ciudadanía intercultural". En SORIANO, E. (coord.): *Identidad cultural y ciudadanía intercultural. Su contexto educativo*. Madrid. La Muralla, pp. 75-110.

- CASAMAYOR, G. (coord.) (2002): *Cómo dar respuesta a los conflictos: la disciplina en la enseñanza secundaria*. Barcelona. Graó.
- COTÍ, S. A. y MERINO, S. U. (2001): "Adolescentes: entre la escuela y el cibercafé". *Comunica: revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 17.
- FULIGNI A. J. (2001): "A Comparative Longitudinal Approach to Acculturation among Children from Immigrant Families". *Harvard Educational Review Special Issue: Immigration and Education*.
- FUNES, J. (1999): "Migración y adolescencia". En AA.VV.: *La inmigración extranjera en España*. Fundación La Caixa.
- Fundación La Caixa.
- FUNES, J. (2001): "Convivir con adolescentes: la gestión de los conflictos en las instituciones". *Cuadernos de Pedagogía*, 304.
- FUNES, J. i ESSOMBA, M.A. (2004): "Eixos d'identificació del joves d'origen immigrat". En BESALÚ, X. i CLIMENT, T.: *Construint identitats*. Barcelona. Mediterrànea.
- GARCÍA FERNÁNDEZ, J.A.; MORENO, I. (2002): *La respuesta a las necesidades educativas de los hijos inmigrantes en la Comunidad de Madrid*. Consejo Económico y Social. Madrid.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1998): *La transición a la educación secundaria*. Madrid. Morata.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2003): *El alumno como invención*. Madrid. Morata.
- HARGREAVES, A., EARL, L. y RYAN, J. (1998): *Una educación para el cambio: reinventar la educación de los adolescentes*. Barcelona, Octaedro.
- HERNANDEZ, F. (2004): "Culturas juveniles, prácticas de subjetivación y educación escolar". *Andalucía educativa*, 46.
- HUGUET, T. (2003): "El papel de la familia en la motivación escolar del alumnado". En AA.VV.: *La participación de los padres y madres en la escuela*. Barcelona. Graó, pp. 55-59.
- ORTEGA CAMPOS, P. (2001): "Cómo trabajar con adolescentes el asunto de la libertad". *Cátedra Nova: revista de bachillerato*, 13.
- RIVERA GARRETAS, M. (2005): *La diferencia sexual en la historia*, Valencia, PUV.
- TINAJAS, A. (2001): "Los conflictos de los pre-adolescentes en el instituto". *Guix*, 266-267.

ESTUDIO SOBRE LA EXPERIENCIA DE TRANSICIÓN ESCOLAR DE ALUMNAS ADOLESCENTES INMIGRANTES

