

Article

¿Cuál es mi país? Alteridad e Identificación en el ámbito escolar¹

CARMEN CLARA BRAVO TORRES²

Instituto de Migraciones. Universidad de Granada

Resumen. Este trabajo analiza cómo a partir del país de origen el profesorado construye al alumnado de nacionalidad extranjera como diferente. Al igual que la identificación de estos jóvenes con la categoría mencionada. Para ello se hace alusión al alumnado que ha permanecido en las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (dispositivo “especial” de Andalucía, España). El profesorado señala que, dependiendo del país de procedencia, este alumnado tendrá diferentes motivaciones, unas expectativas de futuro determinadas y una relación familia-escuela que no siempre se ajusta a la realidad. Sin embargo, a partir del discurso del alumnado se puede observar que estos no se identifican con tal categoría. Ellos se sienten como el resto de jóvenes españoles. Aunque, son conscientes de que el alumnado de nacionalidad extranjera es percibido de manera diferente a aquellos considerados españoles. Para el desarrollo de este trabajo ha sido de gran importancia los estudios ya realizados sobre esta temática y los discursos empleados por los sujetos participantes. Para ello, se ha llevado a cabo una etnografía caracterizada por el análisis del discurso.

Palabras claves. Diversidad, Escuela, Identificación, Migración, País de origen.

Abstract. This paper analyzes how from the country of origin, teachers of standard classrooms denominate to students of foreign nationality as different and the identification of these young people with the category mentioned. For it, we will be referring to students who have remained in Temporary Classrooms Linguistic Adaptation (Andalucía, Spain). Teaching staff point out that depending on the country of origin, these students will have different motivations, certain future expectations and a family-school relationship that does not always fit the reality. However, thanks to the students' speech, you can see that this is not always the case. From the young people's speech, we perceive how they do not feel identified with such a category. They feel identified like the rest of the young Spaniards. However, they are aware that students

¹ El presente texto es fruto de la participación en un proyecto del Plan Nacional de I+D+i que pretende estudiar las trayectorias escolares del alumnado “extranjero” en comparación con el alumnado autóctono [Construyendo diferencias en la escuela. Estudios de las trayectorias de las ATAL en Andalucía, de su profesorado y de su alumnado (CSO2013-43266-R)]. Agradecemos al Ministerio de Economía y Competitividad el apoyo a dicha investigación. Este trabajo también ha sido realizado gracias a una beca de Iniciación a la Investigación durante el máster por la Universidad de Granada. Al igual que este trabajo se ha podido realizar a partir del programa FPU, FPU15/04286 (Formación Profesorado Universitario), ofrecido por el Ministerio de Educación de España

² Antropóloga social e investigadora del Instituto de Migraciones, Universidad de Granada; especializada en migraciones, escuela y política. Doctoranda del Programa Estudios Migratorios de la Universidad de Granada. E-mail: bravtores93@ugr.es.

of foreign nationality are perceived differently than those considered Spanish. In order to carry out this work, the studies already carried out on this topic and the speeches used by the different subjects have been of great importance. Therefore, this research has been based on an ethnography will be carried out by bibliographical review, participant observation, discussion groups and different interviews. Thus, this paper will be realized from these techniques and the objectives set forth; where otherness and identification will be key to its development.

Keywords. Country of origin, diversity, identity, migration and school.

1. Introducción

En los últimos años, ha incrementado el número de población de nacionalidad extranjera en la mayor parte de los países europeos. Ello ha tenido como consecuencia, entre otras, la generación de diferentes discursos sobre la otredad que estas “nuevas” poblaciones representan (Agrela y Gil, 2005). Sin duda, este crecimiento poblacional ha estado ligado a las migraciones y ha sido el sujeto inmigrante el que ha sido representado como otro. Tales migraciones, como fenómenos globales y totales, se han instalado en diferentes contextos sociales y han tenido su traducción en los espacios escolares³. De acuerdo con García (2008), los jóvenes de nacionalidad extranjera son sinónimo de diversidad cultural. Una diversidad entendida en “términos de diferencia”. Ello hace que la institución escolar se convierta en un contexto especialmente atractivo para esta investigación, dado que en él se conjunta un estricto discurso de igualdad en escenarios de diversidad (Franzé, 2001). Una diversidad “especial” donde se puede apreciar los procesos identitarios basados en los mecanismos de otredad.

En España se han llevado a cabo diferentes políticas educativas con el fin de gestionar esta diversidad (Benito y González, 2011). En Andalucía han surgido las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (en adelante ATAL)⁴. Estas aulas se encargan de la enseñanza de la lengua vehicular de la escuela a los estudiantes que carecen de esta competencia. En la mayoría de los casos a alumnado de nacionalidad extranjera, que pueden ser considerados extranjero y/o “inmigrante” (Fernández, Kressova y García Castaño, 2011)⁵. En el contexto estudiado, a partir del estudio de la normativa y de la práctica de las ATAL, se puede percibir como el alumnado que se encuentra en este dispositivo es considerado

³ La educación en España es un derecho y en diferentes etapas una obligación. El sistema educativo está compuesto por tres etapas. En primer lugar, educación infantil no obligatoria (0-6 años), la educación primaria (6-12 años) y la Educación Secundaria Obligatoria (12-16 años). Estas dos últimas etapas son obligatorias, mientras que bachillerato (16-18 años) no lo es. En este trabajo se estudiará un instituto donde solo se imparte la Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

⁴ La experiencia de una sociedad es de gran relevancia para el desarrollo de las diferentes políticas relacionadas con las migraciones. Por ello, hay que destacar que las aulas ATAL son relativamente novedosas ya que comenzaron en 1997 como experiencia piloto en Almería. Sin embargo, no se pondrán en marcha en toda Andalucía hasta el 2007, donde es organizado y coordinado por las Delegaciones Provinciales de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (Castilla, 2011).

⁵ En este trabajo el dispositivo utilizado en este caso de estudio, ATAL, se nombrará como dispositivo “especial”. Su uso no se trata de algo excepcional, se han puesto en marcha tanto en Europa como España dispositivos similares: Aulas Enlace en Madrid, Aulas de Acogida en Cataluña, Programa de Refuerzo Lingüístico en el País Vasco, etc.

diferente al resto. La normativa está enfocada a los jóvenes con desconocimiento de la lengua vehicular de la escuela y la práctica suele realizarse a partir de la separación del resto de compañeros. Este ha sido el contexto idóneo para desarrollar esta investigación, donde se ha podido observar los mecanismos de la construcción de la otredad a partir de categorías establecidas, como es la del país de origen. Por ello, se estudiará cómo es construido este alumnado y si dicha categoría está o no presente en su auto identificación. Analizar estos discursos permiten tomar conciencia de la influencia de estos procesos de diferenciación en las relaciones entre aquellos considerados “inmigrantes” con los nacionales (García Borrego, 2003), dando lugar a la construcción e identificación de ambos grupos. Para ello, se ha realizado una etnografía, donde han sido esenciales el uso de diferentes técnicas, como la observación participante, las historias de vida y los grupos de discusión.

Para poder entender estas dinámicas, este trabajo está compuesto por los siguientes apartados. En primer lugar, se ha desarrollado la fundamentación teórica que sustenta esta investigación y la metodología utilizada. Una vez contextualizado, se han presentado los discursos del profesorado en torno al alumnado que ha permanecido en el dispositivo ya mencionado, al igual que se les ha dado voz a estos jóvenes. Todo ello ha permitido concluir dicho trabajo contestado a las tres cuestiones planteadas, ¿cómo se construye la otredad? ¿Qué percepciones se tiene frente a este alumnado y por qué? Y ¿cuál es la identificación de estos jóvenes respecto a las categorías atribuidas? Hay que partir de que esta investigación es un estudio de caso que se ha llevado a cabo en un instituto que tiene como objetivo enseñar y educar a todo su alumnado, sin realizar distinciones por nacionalidad. Por ello, es importante resaltar que no se pretende juzgar a las personas ya que lo que aquí nos interesa es conocer cómo se construye la diferencia y su influencia respecto a la auto-identificación de los jóvenes.

2. Diversidad, construcción de la diferencia e identificación

En primer lugar, para estudiar la otredad y la identificación de los jóvenes catalogados como diferentes, hay que partir de que el grupo humano es diverso por su propia constitución. Los individuos que constituyen un grupo tienen una determinada imagen sobre aquello que les rodea (Boivin, Rosato y Arribas, 2004; Rubio y Olmos, 2013). En esta situación, la aparición de “nuevos” sujetos en un grupo ya constituido supone la introducción de “nuevos” elementos de diversidad. Estos aspectos son gestionados de manera diferente atendiendo al propio grupo, a las circunstancias contextuales del mismo y a las características de los “nuevos” sujetos.

Una de las formas más comunes de tratamiento de estos “nuevos” sujetos en el grupo constituido ha sido la de representarlos como una amenaza en tanto que extraño y ajeno al grupo (Santamaría, 2002), dando lugar a los procesos de otredad. En las sociedades occidentales esta otredad/alteridad queda en nuestro tiempo muy bien representada con los denominados inmigrantes. Es por ello, que en este trabajo se ha estudiado los discursos de alterización del profesorado respecto a los jóvenes considerados inmigrantes, haciendo uso de las voces del alumnado. Todo ello, con el fin de analizar cómo ello puede influir en los procesos de identificación. Así pues, debemos partir de dos conceptos inseparables: alteridad e identidad ya que hay que concebir la identidad a partir de la alteridad (Pujadas, 1993).

Cuando se habla de alteridad, se alude a una relación diferenciada entre dos grupos (ambos heterogéneos) donde se atribuyen categorías no siempre acordes a las presentadas por los sujetos catalogados (Olmos, 2009). El fin será obtener una mayor diferencia entre ambos. El mecanismo que se pone en marcha es el de catalogar al otro considerado diferente, atribuyéndole ciertas características que distancian aún más a los grupos, teniendo gran repercusión en las identidades de ambos. Por tanto, “la consciencia de diferencia y la consciencia de marginalidad, al ser contrastadas, producen la emergencia de la consciencia de identidad” (Macías, 2002; p.272). Este término, identidad, comenzó a adquirir gran fuerza a nivel categórico como metodológico. Sin embargo, a partir de la década de los ochenta desde este vocablo se ha querido abarcar tantos aspectos que según Brubaker y Cooper (2001) ya no significa nada. Ello se debe a que la identidad

... en los tiempos de la modernidad tardía, están cada vez más fragmentadas y fracturadas; nunca son singulares, sino construidas de múltiples maneras a través de discursos, prácticas y posiciones diferentes, a menudo cruzadas y antagónicas. Están sujetas a una historización radical y en un constante proceso de cambio y transformación (Hall, 2003; p.17).

Ello ha provocado que en la actualidad se esté recurriendo al concepto de identificación en lugar del viejo término de identidad. Término que se ha utilizado teóricamente, se ha intentado ajustar en los diferentes contextos, hasta dejar de tener sentido (Jiménez, 2007). Por tanto, en este trabajo se pretende ir más allá de la identidad, siendo conscientes de las limitaciones que tiene el uso de identificación como categoría analítica (Hall, 2003). No obstante, lo que sí se ha aprendido de la complejidad del término es que “la identidad de una persona está constituida por infinidad de elementos que evidentemente no se limitan a los que figuran en los registros oficiales” (Maalouf, 2005; p.7). Es por ello que en este trabajo se defiende que las identificaciones no son estáticas, sino que se van reconstruyendo dependiendo del contexto (Berger y Luckmann, 2003) y su construcción es constante a partir de las relaciones con el resto del grupo. De ahí que la identificación y la alteridad estén estrechamente vinculadas (Barbieri, 2014).

Con lo dicho hasta aquí se entenderá que en los procesos de identificación juegan un papel fundamental la estrategia de alterización, a través de la cual construimos al otro que nos servirá para definir el nosotros. Eso es lo que aquí se plantea a partir del análisis de los discursos tanto del profesorado como de los jóvenes construidos como diferentes.

3. Nota Metodológica

En esta investigación desde una mirada holística no se buscará la objetividad de los fenómenos estudiados ni tampoco la validez ni significatividad de los datos producidos. Así pues, se ha recurrido a una metodología cualitativa, centrada en el paradigma etnográfico. Este trabajo se ha realizado en un peculiar instituto de Andalucía (2014-2017). En este contexto se ha llevado a cabo tanto observación participante como entrevistas a diferentes componentes de este instituto. Además, se han realizado grupos de discusión que han ofrecido una visión más amplia del objeto de estudio tratado y cuatro historias de vida a alumnado de nacionalidad extranjera.

Esta investigación se ha caracterizado por ser un estudio de caso en un centro educativo de una ciudad de Andalucía, al sur de España. Esta es la cuarta de Andalucía con

mayor número de extranjeros censados, donde conviven una gran diversidad de nacionalidades. El instituto donde se ha trabajado se encuentra localizado en un barrio cercano al centro, el cual es considerado obrero. En la última década un gran número de personas con nacionalidad extranjera habitan este contexto. En este centro se imparte Educación Secundaria Obligatoria (12-16 años). En el transcurso de esta investigación (2014-2017), este instituto contaba con menos de un centenar de alumnado matriculado. Ello ha dado lugar que sea característico por ser un centro de primera acogida para alumnado de nacionalidad extranjera sin acompañamiento familiar. Por ello, el número de jóvenes matriculados varía en el transcurso académico. Según los datos ofrecidos por el instituto estudiado, el 50% de su alumnado es de nacionalidad extranjera. Estos jóvenes proceden principalmente de Marruecos, Senegal y Rumanía. Es importante recalcar este dato ya que se está estudiando tanto el imaginario que tiene el profesorado sobre el alumnado según su procedencia y la identificación de estos jóvenes con tales atribuciones. Para ello, se ha realizado observación participante durante dos años académicos. Esta observación se ha llevado a cabo tanto dentro como fuera del aula ATAL: en el recreo, sala de profesores y en aulas ordinarias. El fin ha sido entender las dinámicas existentes entre los actores que se encuentran dentro del colegio. Junto a esta técnica se han realizado entrevistas semiestructuradas al equipo directivo y a profesorado ATAL con el propósito de conocer la realidad estudiada y la percepción que tienen sobre el alumnado. Además, se han realizado trece grupos de discusión en diferentes provincias del contexto andaluz. Uno de ellos con profesorado del aula ordinaria del centro donde se ha investigado y el resto se han llevado a cabo en tres ciudades andaluzas con profesorado ATAL, investigadores de la temática estudiada y responsables administrativos de las delegaciones de educación de cada provincia. El objetivo ha sido profundizar, contextualizar y contrastar el discurso de los sujetos que participan en el terreno escolar. Por otro lado, con la intención de conocer la auto representación de este alumnado, se ha llevado a cabo historias de vida a cuatro jóvenes con nacionalidad extranjera que permanecieron en las ATAL del contexto observado. Sus relatos han mostrado la trayectoria biográfica de este alumnado, haciendo hincapié en los intereses propios y en las expectativas de futuro de cada uno de ellos; así como la importancia del país de origen. Ya que,

únicamente las trayectorias emigrantes reconstituidas íntegramente pueden dar cuenta del sistema completo de determinaciones que, habiendo actuado antes de la emigración y siguiendo actuando, con una forma modificada, durante la inmigración, han llevado al emigrado a la situación actual (Sayad, 2011; p. 57)

Hay que destacar que a partir de los contactos ofrecidos por el instituto se ha podido acceder a los jóvenes entrevistados. Será interesante, en un futuro, entrevistar a un mayor número de alumnado, al igual que a sus familiares. Respecto al análisis de los datos producidos, las categorías país de origen y cultura han sido esenciales para el desarrollo de este trabajo, analizando dichas temáticas en cada una de las técnicas empleadas. A partir de ellas, se puede apreciar como el profesorado y el alumnado se posiciona ante estos dos aspectos. Por tanto, en este trabajo donde no solo se tendrá en cuenta el discurso de un colectivo determinado. Se estudiará el discurso del profesorado y del alumnado. Todo ello, con el fin de entender los diferentes mecanismos de gestión de la diversidad, el imaginario social que gira en torno a este alumnado y la identificación de estos sujetos con tales construcciones.

4. Del País de origen a su cultura

Hay que tener presente que todos y todas llevamos a cabo procesos de diferenciación respecto a aquellas personas que consideramos distintas a nuestro grupo establecido. En este trabajo se aprecia como el profesorado lleva a cabo procesos de alterización a partir del llamado “país de origen”. A partir de ello, el profesorado le asocia una cultura determinada que condiciona la trayectoria de los jóvenes. Tanto la institución escolar, como el profesorado estudiado no están preparados para la diversidad que predomina en las aulas. Por ello, a partir de una diferencia establecida, como es el país de origen, se les construyen como diferentes. A partir de dicha categoría, el profesorado le asociará ciertas motivaciones, especulará sobre escolarización previa al país de origen, al igual que establecerá diferencias entre las relaciones establecidas entre los familiares y el centro educativo. Se trata de elementos que aparecen en los discursos del profesorado cuando explican la diversidad de estos escolares y que forman parte de los procesos de alterización. El discurso varía dependiendo de la experiencia y la formación del profesorado que trabaja con estos jóvenes. También dependerá del trato que tengan en el día a día con ellos. Por tanto, su desconocimiento da lugar a que se atribuyan ciertas diferenciaciones. Ello conlleva que el profesorado ordinario, el cual tiene menor contacto con el alumnado que ha permanecido en el dispositivo ATAL, desconozca la realidad de estos jóvenes y contribuya a los estereotipos que se le han asignado.

El profesorado destaca que, dependiendo del origen del alumnado, tendrán unas u otras motivaciones. Ello se observa cuando un profesor del centro señala que según el contexto donde esté la escuela y, por tanto, según la nacionalidad de su alumnado, el funcionamiento del instituto será diferente. Destacando que, a partir de la procedencia del alumnado, este tendrá o no interés por aprender. Al igual que de ello dependerá que las familias estén o no involucradas en el centro educativo. Para ello, hace mención al funcionamiento de los dispositivos “especiales”, en este caso las ATAL.

Las clases de ATAL son muy diferentes a aquellas que se encuentran en las zonas costeras de Granada o Málaga, donde se pueden realizar otro tipo de actividades ya que los padres están involucrados y tienen ganas de aprender; es el caso de los ingleses, irlandeses. (Profesorado física, comunicación personal)

El profesorado de este centro, que trabaja en su mayoría con alumnado de determinadas nacionalidades de habla no inglesa, señala que si son ingleses, americanos o irlandeses tendrán mayor motivación que el resto del alumnado por aprender. Este discurso es compartido por un gran número de miembros del sistema educativo del contexto estudiado. Sin embargo, a partir del trabajo de campo en otras provincias donde se encuentra alumnado procedente de estos países, ello ha podido ser contrastado y este hecho no siempre se repite. Tras el grupo de discusión realizado en Cádiz (2016), el profesorado ATAL y los investigadores que trabajan en esta provincia señalan que la experiencia vivida es totalmente contraria a las características atribuidas a este alumnado europeo. Indican que un gran número de familias de procedencia británica no se involucran en el centro ni el alumnado muestra interés por aprender el español (Diario de campo).

Con ello no se pretende generalizar, ni señalar que ello no sea así, sino que a partir del desconocimiento se generaliza al alumnado, atribuyéndole determinados estereotipos. No todos los jóvenes de nacionalidades europeas son percibidos con grandes motivaciones

por seguir estudiando. A partir del discurso del profesorado, el alumnado procedente de Rumanía es considerado absentista, destacando que ni ellos ni sus familiares tienen interés en que los jóvenes estudien. Este discurso puede ser percibido en la siguiente cita,

Como los viernes anteriores, buscamos a los chicos de Rumanía (los cuales no he visto todavía), nos encontramos a las profesoras ordinarias de la semana anterior en el pasillo ya que están haciendo guardias y le preguntamos por los jóvenes, no saben si uno de ellos por el nombre es chico o chica porque dicen que nunca lo han visto. Hablan de que antes uno de ellos venía siempre y que era muy noble y estaba aprendiendo rápidamente, pero desde que llegaron los otros tres le influenciaron para que no fuera a clase y sus familias no ponen tampoco mucho de su parte, señalan que es porque están todos juntos viviendo en el mismo asentamiento. (Diario de campo)

Sin embargo, cuando hacen referencia al alumnado procedente de China se puede apreciar un discurso similar al asociado a la mayoría de los europeos. A estos jóvenes se les atribuye una alta inteligencia y una trayectoria de éxito en la escuela. Caso contrario ocurre en el discurso presentado hacia “los jóvenes nacidos en África”. Respecto a este alumnado se les diferencia a partir del color de su piel. La mayoría del profesorado con el que se ha trabajado señala que aquellos de piel oscura son personas amables y educadas. Es decir, la racialización ejerce un papel fundamental en los discursos del profesorado. Este hecho he ido observándolo a lo largo del trabajo de campo. En el siguiente registro, como en muchos otros, se puede apreciar cómo a partir de la comparación según las nacionalidades; se cataloga a un alumnado de una manera u otra.

Martin, el chico de Senegal, es totalmente diferente y valora todo lo que está aprendiendo” (jefa de estudios). Una de las profesoras dice que estos niños son un encanto y que Martín siempre le saluda y es educado en todo momento, no como el resto del alumnado (haciendo referencia a alumnado gitano y al resto de población de nacionalidad extranjera) (Diario de campo).

Así pues, a pesar de proceder de África, el discurso varía, y a veces si se hace mención a su país de procedencia. Este es el caso de aquellos que han llegado de Marruecos o Argelia. A estos jóvenes se les asocia unos fuertes aspectos culturales, que algunos profesores ordinarios señalan que pueden ser un impedimento para que sigan estudiando en la escuela y colaboren con esta investigación. Este hecho se intensifica si se encuentran en España sin sus padres.

Entre venir con padres o solos, se nota, se nota muchos; los que viene con familia están más estabilizados faltan menos, por decir que no faltan; y bueno si son de primaria te digo que cambia mucho la cosa porque al ser más pequeño rápidamente les es más fácil integrarse con el resto de los alumnos de su curso y es más fácil (Profesor ATAL, comunicación personal).

Por tanto, el alumnado será catalogado dependiendo del país de procedencia e incluso del acompañamiento familiar, estableciendo de manera automática unas u otras expectativas de futuro. Además, se resalta que para tener una trayectoria de “éxito escolar” en España es de gran importancia la escolarización previa en su país de origen. En la siguiente cita, se observa este hecho,

La mayoría de los que vienen han estado escolarizados en su país, lo que pasa es que allí han sido alumnos de compensatoria, no han estado en un entorno de lo más adecuado si no hubieran tenido

que venir, entonces pues han sido alumnos con carencias; eso en el mejor de los casos, luego en el peor de los casos pues también hemos recibido alumnos que no han estado ni escolarizados (Profesor ATAL, comunicación personal).

En las atribuciones realizadas respecto al acompañamiento familiar, no se tiene presente la situación económica y social de cada una de las familias ya que puede que el desconocimiento del idioma y su situación laboral, entre otras, les impida mantener mayor contacto con la escuela (Del Valle y Usategui, 2007). También se le atribuye una escolarización previa que no siempre se ajusta a la realidad. A partir del día a día con el alumnado, los jóvenes han ido relatando su trayectoria, desconocida para el profesorado ordinario e incluso con aquel que trabaja con ellos. Sin embargo, la voz del alumnado no siempre se tiene en cuenta, dando lugar a que los discursos presentados pueden influir en la trayectoria escolar del alumnado ya que se le está atribuyendo unas características previas que influirán a posteriori en la elección de su futuro académico.

En definitiva, un gran número de profesorado como forma de gestión de la diversidad e influenciados por las políticas educativas instauradas, diferencia al alumnado según el país de origen, homogeneizando a todos aquellos según su procedencia. Pero, a partir del trabajo de campo con los jóvenes, se ha podido observar que dicha categoría desaparece en las relaciones establecidas entre ellos (Martín, 2014). Sin embargo, el alumnado es catalogado como un otro a partir de una mirada etnocentrista, construyéndolo según unos aspectos culturales atribuidos que variarían según la procedencia de los jóvenes. A cada país de origen se le atribuye una cultura y es esta la que explicará muchas de los acontecimientos que les ocurren a estos escolares. Así pues, no siempre se tiene en cuenta la trayectoria de los jóvenes, sino que se indica que “su cultura hace difícil su integración” (García Borrego, 2005; p. 21). El profesorado señala que ello se debe a la semejanza cultural existente (Diario de campo). Por tanto, el profesorado y la escuela en general no solo establecen relaciones con el país de procedencia, sino que le atribuye una cultura determinada a cada contexto (Olmos, 2013).

Pero hay que ser conscientes de que dichas relaciones son erróneas. Por ello, es de gran interés tener presente la identificación de cada uno de los jóvenes con el país de origen y a su vez, con la cultura asociada a su lugar de procedencia. Por tanto, hay que preguntarse si estos imaginarios son compartidos con los sujetos catalogados, ya que ello puede influir en la trayectoria del alumnado. Para poder responder esta pregunta, debemos partir de la idea de “punto de sutura” de Hall (2003). Es decir, que las diferentes representaciones permiten reflexionar sobre los procesos de identificación a partir de la relación de los diferentes sujetos, la cual es cambiante ya que se articula según contexto donde se encuentra. Así pues, se les ha dado voz a los sujetos construidos como diferentes, con el objetivo de conocer el discurso presentado respecto a su país de origen.

5. ¿Imaginarios Compartidos?

Esta cuestión se desarrollará a partir de cuatro historias de vida de jóvenes que han pasado por las ATAL del centro estudiado. Hay que partir de la idea de que la trayectoria de cada uno es diferente. Los alumnados entrevistados proceden de distintos puntos geográficos. Una chica y un chico nacieron en Marruecos (Wahiba y Ahmed), se ha entrevis-

tado a un chico “senegalés” (Falúkh) y otro joven que nació en Costa de Marfil (Abou).⁶ No todos han emigrado por su propia decisión, sino que son variopintas las circunstancias por las que realizan el proceso migratorio.

Para analizar las identificaciones es de gran importancia estudiar la relación que tiene el sujeto con el contexto y por ello, conocer las causas por las que han emigrado (De Castro, 2011). Ninguno de ellos emigró a España por su propia voluntad, sino que o bien sus familiares tomaron tal decisión o bien dicha migración se produjo por motivos bélicos, como en el caso de Abdou. Al igual que es importante tener en cuenta los contenidos identitarios señalados y aquellos que han sido olvidados (Macías, 2002). Así pues, hay que tener presente cómo los informantes relatan las vivencias y recuerdos de su país de origen, ya que ello es relevante para apreciar la auto-identificación de cada uno de ellos con esta categoría (De Castro, 2011). En las entrevistas realizadas no se ha hecho alusión al término cultura, sin embargo, ellos han ido refiriéndose a este aspecto a lo largo de su discurso. Al igual que el profesorado, ellos han ido asociando esta categoría con su país de procedencia. Ello se puede percibir a lo largo de la trayectoria de los jóvenes, donde han ido recurriendo a la comparación en el discurso sobre la escolarización en el país de origen, en su posible retorno y finalmente en la auto-identificación de cada uno de ellos.

En primer lugar, todos los sujetos entrevistados para explicar cómo era su país de origen, recurren a la comparación entre ambos países (de origen y de llegada). Este hecho, se aprecia cuando los jóvenes relatan su paso por el colegio en el país de donde proceden. Dependiendo del sujeto entrevistado se mostrará más crítico con un sistema educativo u otro. Un claro ejemplo, se percibe tanto en el discurso de Ahmed como en el de Wahiba, donde se posicionan de manera diferenciada. En el caso del chico, señala que “allí (Marruecos) estudias todo el mundo, aquí no, aquí se estudia nada más que Franco y Hitler. Allí estudias todo el mundo. Hasta el rey que estaba antes aquí” (Ahmed, comunicación personal). Wahiba, se manifiesta de manera opuesta ya que indica que la cultura de allí es diferente a la que predomina en España y, por tanto, ella al ser chica no pudo estudiar ya que se encontraba al cuidado de su casa. Respecto al resto de jóvenes, también hacen alusión a los aspectos culturales para resaltar la diferencia entre ambos sistemas. Este hecho se puede apreciar a partir del discurso de Falúkh, el cual indica que en Senegal le dan una gran importancia a su religión y por ello él estudió en su país solamente el Corán; no como aquí (España) que hay asignaturas obligatorias.

En las diferentes entrevistas realizadas a Falúkh, encontramos como a lo largo de su relato, indica la importancia que tiene la religión en su país y como ello influye tanto en la escolarización de origen como en el día a día de cada familia. Por ello, entre los diferentes hermanos, él fue el elegido para centrarse en estos estudios (Diario de campo)

Así pues, se aprecia que estos jóvenes, al relatar su infancia, recurren a los aspectos culturales para diferenciar un país de otro, pero siempre destacando que vivieron una infancia feliz y que ellos consideran “normal”. Ello queda registrado en el discurso de Ahmed, cuando se le pregunta que recuerda de su infancia y de su barrio,

⁶ Para preservar el anonimato de las personas que han participado en esta investigación, todos los nombres que aparecen en este artículo son ficticios.

... Pues es que antiguamente el barrio era un poquillo sucio, pero ahora está muy limpio, si usted bajara por allí le va a encantar como está el barrio, está como España, totalmente como Madrid. Está ahora muy bonito, se han cambiado bastantes cosas. Yo llevo ahora un año sin bajar por eso tengo que bajar para ver cómo está de nuevo. Pero eso, mi infancia normal, con mis amigos jugando... Nosotros comprábamos chicles cuando salíamos del colegio, pero ahora esa costumbre no hay aquí. Por ejemplo, cuando salíamos del colegio encontrábamos gente que vendía chicles, gente que vendía helados al lado del colegio, íbamos a comprar, te reías... (Ahmed, comunicación personal).

Respecto al imaginario sobre sus países de origen, haciendo especial referencia a la actualidad, se observa cierta idealización del país, a pesar de que lleven tiempo sin verlo. Además de ello, es destacable resaltar que dependiendo de los años que se encuentren en España tienen una visión más crítica del país de origen. Por tanto,

... aparentemente se dan dos procesos contrapuestos, que en una visión simplificada podrían llevarnos a la conclusión de que se diluyen el uno en el otro. La nostalgia del emigrante le haría aferrarse más a su identidad de origen, mientras que su inserción en una nueva cultura le haría adoptar una nueva identidad cultural y perder la originaria” (Macías, 2002; p.281).

Entre los entrevistados, el joven que lleva menos años viviendo en España (Falúkh que se encuentra en España desde hace cuatro años), indica como “su país” no es tan diferente a España; solo varían ciertas tradiciones y la crisis económica que predomina en Senegal. En el caso de los otros jóvenes (procedentes de Costa de Marfil y Marruecos), se aprecia en sus relatos que las diferencias entre un país y otro son más acentuadas. Ellos recalcan los aspectos económicos, haciendo hincapié en el soborno existente en su país de origen; al igual que en los aspectos culturales, como aspectos de género y limpieza. Un ejemplo se aprecia en la comparación de la calidad educativa establecida por Ahmed.

Yo te hablo sinceramente, las calidades de los institutos son más malos que aquí porque allí no lo cuidan; aquí si lo cuidan. Aquí por la tarde viene la limpiadora limpia y se va, allí dentro de un mes. Sabes, los niños de allí son tontos, maleducados. Me he dado cuenta que tienen costumbre de tirar las cosas al suelo, pero aquí si tiene la gente costumbre de tirarla a la basura (Ahmed, comunicación personal).

Por otro lado, a pesar de que no visitan el país de origen continuamente, todos ellos tienen contacto con amigos y familiares directos (excepto Abou, el chico que emigró por motivos bélicos). Sin embargo, ninguno de los jóvenes entrevistados quiere retornar a su país. Así pues, ser consciente sobre su distanciamiento respecto al país de origen es esencial en la identificación de cada uno de ellos. Es decir,

El proceso de distanciamiento del contexto va a ser un elemento constitutivo de la identidad en la medida en que crea una nueva dimensión temporal de la experiencia y permite que se desarrolle la propia reflexividad del sujeto. El proceso de distanciamiento se puede dividir en dos partes que son las dos caras del mismo proceso. Primero, la propia acción del distanciamiento y, segundo, aquello con respecto a lo que uno se distancia: el contexto de origen (De Castro, 2011; p. 3),

Este hecho queda también reflejado en el discurso de Wahiba, cuando se le pregunta si alguna vez ha pensado en retornar a su país.

No, si es que tampoco que diga que tengo un trabajo de lujo, pero que no me quedaría solo por el trabajo, aunque de fuera se ve un chollo, pero no. Porque tengo mi pareja aquí, tengo mi vida medianamente hecha; entonces pues yo que sé volver otra vez atrás, no, totalmente cambiar de registro mental emocional. Claro ten en cuenta que allí pues sí que entre comillas que está cambiando la religión, pero es la que predomina entonces. Es como aquí antiguamente hace 40 años que tenías que ir con velo a la misa súper tapada, allí lo mismo y es lo que te toca porque es así, es lo que te toca; porque si en China comen perro, si tú vas te lo tienes que comer... Además, no es sitio para la mujer, no, totalmente cambia. Es que cambias de registro totalmente. Pero bien, bien, si algún día tienes oportunidad de ir, te fulminarán con la mirada” (Wahiba, comunicación personal).

Tales decisiones de volver a emigrar no solo son por motivos de trabajo, sino que como bien se aprecia en el relato de Ahmed, él no se considera marroquí, pero tampoco español. Este hecho se puede apreciar en su discurso cuando indica que él prefiere juntarse con los españoles porque “los marroquíes son chulos, porque pienso que ellos cuando llegan a España se hacen el chulo porque saben que aquí hay leyes, pero pueden hacer lo que le da la gana. Sin embargo, tú como me ves, limpio ahora, arreglado. Son muy chulos” (Ahmed, comunicación personal). Este hecho se repite en la entrevista de Wahiba, cuando indica que ella no es considerada, ni se considera marroquí (porque su vestimenta y forma de pensar era muy diferente a la de su país de origen), ni española ya que sus rasgos fenotípicos se asemejaban a los característicos del país vecino. Por tanto,

El distanciamiento representa también el descubrimiento de la alteridad. Distanciarse de uno mismo implica encontrarse con los otros y sus respectivas temporalidades ya sea para su afirmación o para su negación. Se descubre, por tanto, que cada grupo posee formas específicas de identificación que se encuentran en interacción con las de los otros, aunque las fronteras entre ellas no sean muy claras. Se descubre igualmente que las formas de identificación de unos grupos predominan sobre otros en razón de sus relaciones de dominación (De Castro, 2011; p. 4).

A partir del distanciamiento también se aprecia las relaciones de dominación entre los diferentes sujetos ya que dependiendo de las características de cada uno de ellos pueden ser o no aceptados en un grupo concreto. Así pues, señala que “es horrible encima es paradójico porque o sea tú para ellos eres extranjera allí y aquí yo soy extranjera sabes lo que te explico” (Wahiba, comunicación personal). Esta chica no es aceptada como miembro de ningún grupo, afectando ello en su auto identificación ya que no se puede conformar un grupo como tal sin la aceptación del resto. Es decir, “sin la categorización social, esto es, sin el reconocimiento dado por otros, un grupo difícilmente puede existir de una forma social” (Macías, 2002; p.59). Por ello, hay que tener presente como la identificación de cada uno de los sujetos está constantemente redefiniéndose a partir de las relaciones y la aceptación del resto de los grupos (Barbieri, 2014).

Dependiendo del alumnado entrevistado, se aprecia una mayor o menor identificación con su país de origen. Sin embargo, la mayoría de ellos señalan que ya son muchos años los que llevan en España⁷. No se consideran “prototipos” de su país e incluso presentan, en la mayoría de los casos, rechazo tanto a los extranjeros con su misma nacionalidad que se encuentran en España como a los que están viviendo en el país de origen. Este hecho se observa con Abou, cuando indica que él ya no realiza todas las fiestas típicas que

⁷ En el caso de los jóvenes entrevistados, se encuentran viviendo en España entre cuatro y doce años.

celebran los ciudadanos de Costa de Marfil, sino que en España ya realiza otras características de aquí, como es la Navidad. Con estas afirmaciones, se muestra que las identificaciones son construidas y reelaboradas en términos de diferencias (Hall, 2003). Diferencias establecidas no solo en el discurso del profesorado, sino por la sociedad en general; lo cual da lugar a que sean unos considerados otros. Tanto la experiencia personal de cada uno de ellos, las instituciones y los grupos de pares, entre otros muchos aspectos, influyen en la identificación de cada uno de los jóvenes (Barbieri, 2014)

Como se ha señalado anteriormente, al igual que el profesorado lleva a cabo distinciones entre el alumnado considerado de “aquí” con el de “allí”; los propios sujetos construidos buscan diferenciarse del resto, para poder identificarse a sí mismos. Así pues, para poder reconocerse como miembros de un grupo, necesitan el reconocimiento del otro (Hall, 2003). Por tanto, el discurso del profesorado es de gran relevancia para el imaginario del país de origen del alumnado y para la identificación de cada uno de ellos. Como se aprecia en este último apartado, el alumnado que ha pasado por las ATAL presenta cierto rechazo a su país de origen, viéndose identificado por las experiencias vitales y no por la categoría atribuida. La experiencia de alteridad produce identidad, cambiando los actos de identificación según la trayectoria de cada individuo (Macías, 2002). Los jóvenes entrevistados no se consideran diferentes a los españoles y por ello rechazan identificarse con el país de procedencia, por el cual son catalogados. Hay que tener presente que tanto el imaginario como “las formas que adquieren sus identificaciones desde una perspectiva dinámica, heterogénea y múltiple, guardan una estrecha relación con las posibilidades que les ofrecen los contextos” (Pamiés, 2011; p.161). Para no seguir contribuyendo con las diferencias establecidas, debemos promover las similitudes y tener en cuenta aquellos aspectos que comparten con el resto de los jóvenes; sin etiquetarlos por su trayectoria migratoria ni por su país de origen.

6. Reflexiones Finales

A partir de esta investigación se observa como los seres humanos atribuyen determinados patrones culturales a todos aquellos diferentes al resto, aislándolos en mayor medida del grupo predominante. Claro ejemplo es la construcción de inmigrante. En España, influenciada por la Unión Europea, a partir de la ley de extranjería (Ley Orgánica 4/2000 sobre Derechos y Libertades de los Extranjeros en España y su Integración Social) se diferencia a los sujetos según su lugar de origen y su situación administrativa ya que esta norma va dirigida a aquellos y aquellas extracomunitarios. Nos encontramos ante un contexto dinámico con políticas encargadas de gestionar la diversidad, las cuales están dando lugar a la diferenciación y al desconocimiento. Se está originando que se construya al “otro” de forma estereotipada, sin darle agencia a cada uno de los sujetos implicados. No estamos ante un hecho novedoso ya que no hay que olvidar la colonialidad con la que nos encontramos. Con la constitución de América Latina, se implantaron nuevas identidades sociales (blanco, negro, mestizo, entre otros), las cuales sirvieron para diferenciar, ordenar y empoderar a ciertos grupos sociales. En la actualidad estas diferenciaciones se aprecian en el discurso del profesorado. Estos, influenciados por las políticas impuestas, construyen al alumnado de forma generalizada según su país de origen, sin tener en cuenta las múltiples casuísticas que rodean al alumnado y las consecuencias que ello puede tener.

Dependiendo del país que proceda se le atribuirán unas características determinadas, las cuales pueden influir en su trayectoria de vida. Pero como se ha ido apreciando a lo largo de los relatos de vida de los jóvenes, las identificaciones de cada sujeto están reelaborándose constantemente y son únicas y complejas, ya que dependerán del contexto donde se encuentren.

En segundo lugar, todas estas categorías atribuidas son origen del desconocimiento del alumnado. En los discursos no se tiene en cuenta ni las motivaciones de los sujetos construidos, ni los impedimentos que estos tienen tanto para estar en el país (Monteros, 2014) como para adquirir los conocimientos requeridos en el sistema educativo español. En el contexto estudiado, el profesorado construye al otro diferenciando según el país de origen y homogeneizando a todo el alumnado con misma procedencia⁸. Así pues, se observa como en el discurso y en la práctica del equipo docente se recurre constantemente a aspectos culturales para justificar tales diferencias (Briceño, 2004). Ello da lugar a que se aisle al grupo según “la cultura” de su país de origen, sin tener en cuenta la práctica diaria y sin replantearse las consecuencias que ello puede tener tanto en el imaginario del colectivo como del resto de la sociedad. Ante tales atribuciones, se tiene que tener presente el discurso del propio alumnado construido ya que como ellos mismos han ido señalando, esas diferencias por aspectos culturales pueden llegar a existir, pero ellos no se identifican con tales prácticas. Sin embargo, si tienen presente tanto la categoría cultura como país de origen a lo largo de su discurso.

Estas catalogaciones están dando lugar a que el imaginario del país de origen vaya reformulándose según los años que se encuentre viviendo fuera del país, e influenciando en la identificación de cada uno de los sujetos respecto a su país de origen. Ello se debe a que ya no son considerados, ni se consideran de “aquí”, ni de “allí”. Hay que tener presente que las identificaciones no son construcciones conscientes que se forman a partir de otro, sino que son el resultado de las relaciones continuas con el otro. Respecto a los sujetos entrevistados, en el momento de la entrevista, se ha podido observar que cuantos más años lleven viviendo fuera de su país de procedencia, mayor rechazo presentan hacia su lugar de origen. No solo se sienten menos identificados, sino que incluso reniegan de aspectos que consideran característicos de tal lugar.

Por tanto, nos encontramos ante catalogaciones impuestas, basadas en términos de poder ya que el profesorado asocia cultura del país de origen como “un producto de la marcación de la diferencia y la exclusión, signo de una unidad idéntica y naturalmente constituida: una «identidad» en su significado tradicional (es decir, una mismidad omni-barbatariva, inconsútil y sin diferenciación interna)” (Hall, 2003; p. 18). Sin embargo, no se tiene presente el papel que los discursos presentados hacia el alumnado tienen en la identificación de cada uno de ellos y cómo ellos se ven reflejados ante tales aspectos. Por ello, debemos ser conscientes de estas situaciones, replantearnos las categorías que usamos para designar a esos considerados otros con el objetivo de buscar las similitudes y no las diferencias.

⁸ En un futuro sería interesante estudiar el discurso de familiares de alumnado de nacionalidad extranjera, como del resto del alumnado ya que ello podría permitirnos entender el imaginario social que predomina sobre el alumnado estudiado y si ello se diferencia del discurso presentado por el profesorado.

Bibliografía

- Agrela, B. y Gil, S. (2005) Constructing Otherness. The management of immigration and diversity in the Spanish Context. *Migration: European Journal of International Migration and Ethnic Relation*, 43, pp.1-26.
- Alonso, L.E. (1998). *El grupo de discusión en su práctica: memoria social, intertextualidad y acción comunicativa*. Madrid, España: Fundamentos.
- Barbieri, M. A. (2014). Narrativa personal, trayectoria de vida y construcción de identidades. *Revista Humanismo y Cambio Social*, 2(4), pp.24–32.
- Benito Pérez, R. y González Motos, S. (2011). Entre el aula de acogida y el aula ordinaria: implicaciones en la escolarización del alumnado inmigrado. En F.J. García Castaño y S. Carrasco Pons (Eds.), *Población inmigrante y escuela: conocimientos y saberes de investigación*. Madrid, España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Berger, P., & Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortur.
- Boivin, M.; Rosato, A. y Arribas V. (2004) *Constructores de otredad*. Buenos Aires, Argentina: Universidad de Buenos Aires
- Briceño, Y. (2004). Inmigración, exclusión y construcción de la alteridad. La figura del inmigrante en el contexto español. En D. Mato (coord.), *Políticas de ciudadanía y sociedad civil en tiempos de globalización*. Universidad de Venezuela, Caracas: faces.ca
- Brubaker, R. y Cooper F. (2001) Más allá de la identidad. *Apuntes de Investigación del CECyP*, 7.
- Castilla, J. (2011) Las ATAL. Una experiencia andaluza de atención al alumnado de nueva incorporación de origen extranjero. *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía*, pp. 503-512.
- De Castro, C. (2011). La constitución Narrativa de la Identidad y la experiencia del tiempo. *Nómadas. Revista crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 30 (2).
- Del Valle, A. y Usategui, E. (2007). La educación en un tiempo de cambio social acelerado. *Simposio realizado en XII conferencia de sociología de la educación*. Logroño: España.
- Fernández, J.; Kressova, N. y García, F.J. (2011). ¿Construyendo interculturalidad? Análisis de las normas para “atender” al “alumnado inmigrante” en los asuntos relacionados con la enseñanza de la lengua vehicular en la escuela. En J.A. Fernández Avilés y M.N. Moreno Vida (dirs.), *Inmigración y crisis económica: retos políticos y de ordenación jurídica*. Granada, España: Comares
- Franzé, A. (2001) *Lo que sabía no valía. Escuela, Diversidad e Inmigración*. Madrid, España: Consejo económico y social.
- García Borrego, I. (2003) Los hijos de inmigrantes como tema sociológico: La cuestión de la segunda generación. *Anduli: Revista Andaluza de Ciencias Sociales*, 3.
- García Borrego, I. (2005) La construcción social de la inmigración: el papel de la universidad. En M. Hernández, y A. Pedreño. (Coord.), *La condición inmigrante: exploraciones e investigaciones desde la Región de Murcia*. Murcia, España: Universidad de Murcia.
- García Castaño, F. J., Gómez, M. R., & Bouachra, O. (2008). Población inmigrante y escuela en España: un balance de investigación. *Revista de educación*, 345, pp. 23-60.

- Hall, S. (2003). ¿Quién necesita identidad? En S. Hall y P. Du Gay (Comp.), *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Jiménez Sedano, L. (2007). Cuando estudiamos pertenencias étnicas y educación ¿nos ayudan los modelos de análisis basados en categorías étnicas? *EMIGRA Working Papers*, 102.
- Maalouf, A. (2005) *Identidades Asesinas*. Madrid, España: Alianza editorial.
- Martín, E. (2014). El problema de las categorías y sus usos en la gestión de la diversidad en las escuelas. *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, 69(1), pp.113-131.
- Macías, B. (2002) *La construcción de la identidad cultural andaluza desde la experiencia de emigración un estudio empírico desde la psicología histórico-cultural*. Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla.
- Monteros, S. (2014) La gubernamentalidad de la infancia extranjera. En A. Jiménez (ed.), *Infancia en contextos de riesgo*. Granada, España: GRAU.
- Olmos, A. (2009) *La población inmigrante extranjera y la construcción de la diferencia. Discursos de alteridad en el sistema educativo andaluz*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- Olmos, A. y Rubio, M. (2013) Imaginarios sociales sobre “la/el buen estudiante y la/el mal estudiante”: sobre la necesidad de un análisis interseccional para entender las lógicas de construcción de la diferencia hacia el alumnado “inmigrante”. En P. Cucalón (Ed.), *Etnografía de la escuela y la interseccionalidad*. Madrid, España: Traficantes de sueños.
- Pamiés, J. (2011) Las identidades escolares y sociales de los jóvenes marroquíes en Cataluña (España). *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 10(1), pp.144-168.
- Pujadas, J.J. (1993) *Etnicidad, Identidad Cultural de los Pueblos*. Madrid, España: Eudema.
- Santamaría (2002). Inmigración y Barbarie. La construcción social y política del inmigrante como amenaza. *Papers*, 66, pp.59-75.
- Sayad, A. (2011). *La doble ausencia: de las ilusiones del emigrado a los padecimientos del inmigrado*. Madrid, España: Anthropos.