



AKRAM ENTRE PRESENTE Y FUTURO. ÉXITO ACADÉMICO Y EXPECTATIVAS SOCIOEDUCATIVAS

Akram between present and future. Academic success and socio-educational expectations

MONIA RODRIGO
Universidad de Almería, España

KEYWORDS

*Transition
Interculturality
Academic Success
Socio-educational expectation
Primary School
Naturalistic Inquiry
Case Study*

ABSTRACT

From a naturalistic approach, in this paper, we use the ethnographic method to delve into the academic transitions that immigrant students go through, and especially Akram, an 11-year-old immigrant boy who attends the last primary schools' course at a "Calé's school". We do so to: a) describe characteristics of pedagogical variables that influence or may influence the day-to-day school life; b) analyse the moment of the academic transition and their impressions; c) deep on the influence of other variables (social, psychological, cultural, etc.) in the creation of socio-educational expectations.

PALABRAS CLAVE

*Transiciones
Interculturalidad
Éxito académico
Expectativas Socioeducativas
Educación Primaria
Paradigma naturalista
Estudio de caso*

RESUMEN

Desde una perspectiva naturalista, en este escrito, utilizamos el método etnográfico para profundizar en las transiciones académicas por las que transita el alumnado inmigrante, y especialmente Akram, un niño inmigrante de 11 años que atiende a una escuela calé y que cursa el 6º curso de la escuela primaria. Lo hacemos en aras de: a) describir cuáles variables pedagógicas influyen o pueden influir en el día a día escolar; b) analizar el momento de transición académica y sus implicaciones; c) averiguar la influencia que tienen otras variables (sociales, psicológicas, culturales, etc.) en la creación de expectativas socioeducativas.

Recibido: 19/ 07 / 2022

Aceptado: 28/ 09 / 2022

1. Introducción

Repensar el para qué de la escuela, impulsar nuevas políticas educativas desde la acción innovadora de los docentes y no desde la verticalidad de Reformas lejanas a la realidad; alejarse de los valores neoliberales e identificar los momentos más complejo del paso por las escuelas de niños, niñas y adolescentes; apoyar su evolución, crear y recrear espacios inclusivos de convivencia y desarrollo en los que todos y todas encuentren su propio espacio vital; evolucionar en función de cómo lo hace la sociedad, cambiar a ritmos vertiginosos y dar respuestas a preguntas que lamentablemente aún están por contestar es sin duda la principal y ardua tarea a la que se enfrentan tanto las instituciones educativas, como los profesionales de la educación y la sociedad en su conjunto, hoy en día.

Hacerlo, desde la perspectiva epistemológica es necesario, desde la percepción de los docentes también, pero hacerlo desde la perspectiva del alumnado, en aras de reflexionar sobre aquellos elementos que a veces, cuando analizamos la realidad con la perspectiva neocolonialista del que más sabe y del que detiene la verdad (Burgio, 2015), olvidamos o pasamos por alto, es igualmente importante.

Por ello, la que presentamos es la historia de Akram. Un niño marroquí de 11 años que cursa 6º de primaria en un C.E.I.P. ubicado en una zona marginal de una localidad costera andaluza. Un centro educativo peculiar. Ubicado en un barrio que desde finales del siglo XIX se ha visto inmerso en una situación de precariedad múltiple de inseguridad; un entorno que paulatinamente se ha ido transformando en un enclave humano claramente diferenciado económica y culturalmente del resto de la ciudad; que presenta cierta falta de equipamiento e infraestructura; y al que acuden un total de 144 alumnos y alumnas, de los cuales 122 de etnia gitana y 22 árabes.

A través de su historia, que hemos vivido desde dentro y que contamos usado su voz, la de sus docentes y compañeros, hemos querido fundamentalmente: a) reflexionar sobre la pedagogía del aula en contextos interculturales; b) conocer si ésta influye en el desarrollo del alumnado; c) analizar y escuchar la voz de un niño que está frente a un momento de cambio, de transición, como es el sexto curso de la educación primaria en un centro de educación infantil y primaria (C.E.I.P.); y d) valorar aquellos elementos que apoyan, inhiben o matizan las expectativas de futuro socioeducativo de los niños y niñas en las escuelas; sin perder nunca de vista el momento de transición académica en el que se encontraba y la influencia que las expectativas socioeducativas tienen en las experiencias de éxito académico del alumnado que, en muchas ocasiones, vive al margen.

2. Expectativas socioeducativas y transiciones académicas de niños y niñas extranjeras: dos temas candentes y concurrentes

Tanto el tema de las expectativas académicas como el de las transiciones escolares son de suma importancia cuando hablamos del desarrollo integral de los seres humanos en los espacios escolares, transformándose ambos en muchas ocasiones en razones, causas y determinantes del abandono escolar temprano tanto para el alumnado autóctono como para el foráneo.

Pero especialmente cuando hablamos de un alumnado que, por su idiosincrasia e independientemente de sus cualidades personales, está obligado a vivir en los “*márgenes*” de un sistema educativo que sobre la base de los nuevos valores posmodernos tiende cada día más a excluir el que se aleja de la norma, a buscar la competitividad y la homologación, a buscar patrones y a poner en marcha programas eficaces que busquen soluciones para la alteridad, en vez que reconocerla como valor; es importante que nos paremos a pensar sobre cuáles son los elementos que, desde la escuela, se pueden mitigar y tratar de mejorar.

La comunidad científica, sabedora de esta creciente realidad ha realizado múltiples estudios sobre estos temas centrándose fundamentalmente en el análisis del abandono escolar de colectivos en riesgo como, por ejemplo y en razón del caso que estamos presentando, del abandono escolar de niños y niñas gitanas por un lado, e inmigrantes por otro, solapando en muchas ocasiones los mismos y resaltando como la comunidad gitana, a pesar de no ser extranjera de por sí, comparte una serie de estereotipos sociales, prejuicios, estigmas y sobre todo el riesgo de exclusión social que padecen por el simple hecho de pertenecer a dicha comunidad, con el alumnado inmigrante.

Así múltiples son los estudios que resaltan las altas tasas de alumnado de etnia gitana (Parra-Toro, Álvarez-Roldán y Gamella, 2017; Latorre-Arteaga, Gil-González, Vives-Cases, y La Parra, 2016; Levinson, 2015) e inmigrante (Colombo, 2014; Ballestín, 2015; Fernández-Larragueta, Fernández-Sierra y Rodorigo, 2014, 2017; Dusi, Rodorigo y Aristo, 2017; Fernández-Sierra, 2017; Escarbajal y Navarro, 2018) que abandonan tempranamente la escuela, incluso antes de obtener el título de la Escuela Secundaria Obligatoria (ESO) y que subrayan una amplia gama de elementos que hay que analizar para entender mejor este fenómeno, como entre otras, el currículo y los modelos de enseñanza y aprendizaje; las bajas calificaciones no siempre representaciones reales de un conocimiento relevante; las expectativas educativas bajas y la repetición de curso en razón, a veces, tan sólo de un factor que nada tiene que ver con la capacidad real del alumnado; los problemas de disciplina, el grado de identificación con la escuela y el escaso apoyo educativo en casa, etc.

Así profundizando en ellos, nos encontramos con que son muchos los estudios que resaltan la necesidad de trabajar y prestar atención a las aspiraciones y expectativas de estos alumnos y alumnas en aras de reducir el

abandono (Gietz y McIntosh, 2014; Fernández-Larragueta, Fernández-Sierra y Rodorigo, 2017; Giusti, 2017; Álvarez-Roldan, Parra y Gumella, 2018;), haciendo especial hincapié en la necesidad de trabajar con todo el alumnado desde su unicidad, respetando y valorando sus idiosincrasias y creando espacios que incluyen a todos; y con otros (Fernández-Sierra y Santos-Bocero, 2014; González y González, 2015; Chouinard, Roy, Archambault y Smith, 2017; Fernández-Sierra, 2017; Fernández-Larragueta, Rodorigo y Lázaro, 2021) que subrayan la necesidad de cuidar los periodos de transición escolar ya que éstos pueden provocar

periodos y situaciones más o menos difíciles y traumáticas para los que las viven, pero no siempre han de interpretarse como negativas, sino que pueden suponer oportunidades de desarrollo, conocimiento, maduración, evolución cultural, superación de prejuicios e ignorancias, integración social o reconstrucción intelectual (Fernández-Sierra y Santos-Bocero, 2014, 9);

representando, en ocasiones y aun diciéndolo vulgarmente, aquella gota de agua que hace derramar el vaso, sumando inseguridad y sensación de no pertenencia a una escolarización ya *per sé* marginal.

Nos encontramos también con estudios que subrayan tanto la influencia de las expectativas del profesorado en los éxitos académicos del alumnado (Rosenthal y Jacobson, 1968; Prieto-Toraño, 2015; Tarabini, Curran y Montes, 2015; Carrazo y Cifiello, 2017), evidenciando que un cuerpo docente que a priori no cree en el alumnado con el que trabaja difícilmente será en condición de soportarlo en este proceso; como con estudios que describen las ventajas de las altas expectativas familiares. De hecho, como indican varios estudios (Salitukluk, 2016; Fernández-Larragueta, Fernández-Sierra y Rodorigo, 2017; Fernández-Sierra, 2017; Álvarez-Roldan, Parra y Gumella, 2018) el apoyo familiar, la participación de las mismas en el día a día escolar de los hijos y el depositar en la escuela la esperanza de un futuro mejor para los hijos son elementos que sin duda ayudan o dificultan la escolarización y/o integración de estos alumnos que, en principio, viven en los *márgenes*.

Finalmente, múltiples son los estudios (Caparrós-Martín, 2014; Sandín-Esteban y Sánchez-Martí, 2015; Barragán-Vicaria, 2016; Longás, Cussó, De Querol y Riera, 2016; Diáñez, Martín-Sánchez y Fernández-Gálvez, 2017) que recogen historias de éxito académico de niños y niñas *al margen*, que sin embargo, gracias tanto a el papel político que asumen los centros educativos en el cuidado de todos los elementos que potencialmente pueden acabar provocando el abandono temprano y las bajas expectativas – como variable estrella del abandono- en el alumnado; como al quehacer de docentes que centran su trabajo en la coordinación interprofesional, el establecimiento de metas compartidas y la puesta en marcha de medidas tanto curriculares como socio-cumunitarias; y al apoyo de padres, madres, familiares y pares; consiguen progresar en el sistema educativo español y culminar sus estudios como lo hacen sus pares.

3. Metodología

El trabajo que presentamos en este artículo nace de la historia que Akram nos ha contado acerca de sus percepciones, emociones e intenciones en un momento peculiar de su vida académica como es el final del 6º curso de una escuela primaria.

Trabajando desde una perspectiva naturalista, hemos decidido utilizar el método etnográfico para dar voz a ese niño, sus maestros, la directora de su centro y a algunas de sus compañeros en aras de: a) describir cuáles variables pedagógicas (modelos de enseñanza, organización del centro, horarios, proceso de evaluación/calificación) influyen o pueden influir en el día a día escolar de un niño inmigrante en una escuela calé; b) analizar el momento de transición académica y sus implicaciones al que el alumnado extranjero se enfrenta cuando culmina su etapa primaria; c) averiguar la influencia que tienen otras variables (sociales, psicológicas, culturales, etc.) en la creación de expectativas socioeducativas en momentos de transición escolar como el que acontece entre la escuela primaria y la secundaria obligatoria.

Para ello hemos utilizado fundamentalmente dos instrumentos de recogida de información: la entrevista en profundidad y la observación participante. Así hemos realizados encuentros reiterados cara a cara (Taylor y Bogdan, 1992), individuales y con un guion previo que podía verse modificado en función del devenir de la entrevista y que hemos grabado en un primer momento y transcrito en un segundo, tanto con Akram, como con sus docentes, la directora de su centro y algunos de sus compañeros y compañeras. Pero también hemos pasado tiempo en el aula, con Akram y sus compañeros, observado lo que acontecía, durante un tiempo prolongado para evitar que el devenir educativo se viera modificado en función de una presencia externa, tanto dentro como fuera del aula, en el desarrollo de las actividades, en las juntas de evaluación y en las actividades externas a las que se participaba, recogiendo tanto la descripción de lo acontecido, como las impresiones y sensaciones –sin que nunca se confundieran entre ellas- en una libreta o dicho de otra forma en el cuadernos de campo.

Finalmente hemos llevado a cabo el análisis de todos los datos descriptivos recogidos a lo largo del curso académico en el que hemos desarrollado el estudio, identificado temas emergentes y categorías de análisis, negociado las mismas con expertos y volviendo al campo cuando lo hemos considerado necesario para profundizar en elementos que no habían quedado claros.

Finalmente hemos redactado el informe provisional, lo hemos negociado con los participantes, retocado, debatido y vuelto a debatir y finalmente vamos a presentar sus resultados utilizando como unidades de análisis unas ideas clave que han surgido como relevante del análisis desarrollado y que de alguna forma –aunque en esto profundizaremos más adelante- nos proporcionan información y elementos de debate para responder a los objetivos anteriormente planteados: a) el éxito académico de un niño inmigrante en la escuela primaria; b) el miedo a lo desconocido y la falta de información como elementos críticos del proceso de transición académica; y c) el poder de las expectativas socioeducativas del alumnado y de las familias como elementos diferenciador.

4. Resultados

En los apartados que vienen a continuación vamos a intentar contar la historia de Akram en el CEIP Ikigai, de su último curso en primaria, de cómo vivió su llegada al colegio y de cómo se prepara a dejarlo, de su relación con los compañeros de clase, sus perspectivas de futuro, sus notas y la percepción que todo ellos tienen sus profesores y profesoras y su familia. Lo haremos alrededor de tres macro-ideas: a) su experiencia en la escuela primaria en general y su paso por el 6º curso en particular; b) sus deseos y miedos frente a la elección de la secundaria obligatoria y la percepción de sus maestros y maestras sobre ello; y c) el apoyo de su familia y sus expectativas para el futuro.

4.1. Akram y su 6º curso: experiencias de éxito en un barrio marginal

El sexto curso del CEIP Ikigai es un aula tradicional, con unos 15 alumnos y alumnas que día tras día, sentados en hileras y al ritmo que define la campana desarrollan las tareas que les manda el profesor, memorizando las páginas de los libros de textos que les proporciona el centro, aprendiendo a prever cuando tocarán los controles y que será lo que habrá que reproducir y dejando pasar los días en espera de lo que pasará: la llegada de la separación, el comienzo de la secundaria.

Una normalidad que sin embargo, cuando nos paramos a reflexionar asume tonos dispares. Catorce alumnos y alumnas de etnia gitana y un marroquí que conviven en un espacio común, en el que, a pesar de lo que pueda parecer o de lo que por otras investigaciones podamos esperarnos, crean y recrean día tras días su realidad, hecha de rutinas y seguridades.

Una rutina en la que todos encuentran su papel. Profesores que llegan, abre su libro de texto, mandan la tarea, explican algo, responden a algunas preguntas y corrigen, en los mejores de los casos, los errores cometidos en otros momentos o las tareas para casa y que, cuando toca la campana, cambian de materia independiente de si realmente es cuando lo harían pero “así mandan, y así se hace aquí” (e: maestra). Docentes que a pesar de ser cocientes de que trabajan en un entorno que muchos definen marginales, no modifican su tarea, cumplen año tras año con lo encomendado afirmando casi cabizbajos que, de toda forma, “con esos niños no puedes hacer mucho más, son así”(e .prof.). Y otros que sin embargo, intentan cambiar, modificando, de vez en cuando, su rutina, planteando proyectos que a pesar de ser puntuales, aprovechan su desarrollo natural para trabajar unos contenidos académicos que sí pueden ser valiosos, pero que pierden su matiz innovador cuando se califican de la forma más tradicional. Proyectos de teatro en los que niños y niñas deben escribir el guion, creando la historia y redactándola, conocer los estilos literario para hacerlos, documentarse sobre la época en la que se ubica la historia para pensar y crear los decorados, viajar para presentarla y preparar los presupuestos para pedir las financiaciones necesarias; organización y puesta en marcha de cineforum a través del que dar voces a los que en otros espacios son los marginados, a los gitanos, a los extranjeros, a los otros; pero que finalmente, pierden su fuerzan cuando el pensamiento docente tradicional y la necesidad de responder al control externos –real o ficticio sería otro elemento de análisis- se manifiesta resaltando que “de alguna forma hay que poner la nota así que después del proyecto de teatro sobre la edad media les he puesto un examen con preguntas cortas, que si no siempre hay quien se escaquea y el boletín pide números” (e: maestro).

Un alumnado pasivo, que participa de lo que se le pide, que reconoce que hay actividades que prefiere y otras que no les gustan tanto pero que a pesar de su corta edad asume que “así es la escuela” (e: alumno), que

el maestro sabe mucho y nos enseña para bien. Quiere que no acabemos en la calle, pero a mí me aburre. Cuando hemos ido a Madrid – maestra [me dice] ¿has visto las fotos de Madrid?- yo iba delante de todos, he aprendido mucho. Hasta mi abuelo me decía que lo hacía muy bien, y todavía lo recuerdo eh? (e: alumna)

Y Akram. Un niño de 11 años, risueños, que ha llegado a España con siete años, sin hablar español, pero con gana de hacerlo y cociente de que tenía que aprenderlo para poder relacionarse con sus compañeros: “yo no los entendía, pero me aburría y tenía gana de volver a jugar con otros niños de hacerme nuevos amigos aquí” (e: Akram). Un niño que llegó a la clase y directamente salió de ella para aprender el idioma pero que a pesar del riesgo de exclusión del grupo que suele conllevar salir del aula para aprender un idioma o recibir un apoyo (Muntaner, 2014), recuerda esos momentos como un privilegio, momentos en los que

tenía una maestra toda para mí, que sólo me atendía a mí y que se empeñaba al máximo para que yo aprendiera lo más rápidamente posible y pudiera volver al aula, que me enseñaba las cosas que hacían en

mi clase y yo le decía si ya las podía hacer o no y que venía conmigo a a algunas clases con mis compañeros por si tenía problemas (e: Akram);

evidenciando así por una lado, que el no existir un grupo externo y al margen del aula al que incorporarse, el alumnado no vivencia de forma negativa su salida, ni sus compañeros y compañeras lo identifican como un alumno al margen; y por otro, que la coordinación entre profesorado –de aula y de idioma- permite que el tiempo fuera del aula se reduzca al mínimo, se planifique en relación a lo que paralelamente se desarrolla en aula de referencia y busca la pronta incorporación para que el proceso de integración sea eficaz y lo más rápido posible. Sin embargo, decir también que la posibilidad de este trabajo paralelo, personalizado y coordinado no nace sólo de una buena actuación docente que piensa en la integración del alumnado inmigrante, sino a la idiosincrasia de un centro en el que, cuando Akram llegó, tan sólo había unos pocos extranjeros, en el que el nivel del aula no presentaba grandes desniveles, cuya llegada se produjo en un momento en el que “a esa edad casi ninguna sabe escribir todavía, o muy poco aquí en este barrio por lo menos, así es más fácil y claro si encima se pone interés” (e:diere) y que probablemente, cuando cambien las circunstancias –ya está cambiando, si bajas a infantil verás que ya hay bastante árabes, aunque sea un centro religioso, pero es el que está en el barrio y muchos no quieren ir al otro, al público (e:diere)- también verá modificada su manera de atender al alumnado inmigrante.

Pero también un niño integrado y un referente incluso para algunos. Sus notas lo avalan, su gana de ayudar a los demás hace que sea querido, el respeto que tienen todos los compañeros unos con otros lo convierten en uno más y el clima de compañerismo que se respira en el centro educativo en su totalidad hace que – a pesar de los problemas que existen en el barrio entre gitanos y marroquíes- la escuela sea un espacio en el que todos o casi todos son conscientes de ser, en ocasiones, diversos de los demás,

Los niños están esperando el recreo. La mayoría ha acabado, otros están acabando ayudados por los compañeros que ya habían terminado su tarea (entre ellos Akram, siempre acabe de los primeros); Santiago decide contar un chiste y se pone a ello: -hay un alemán, un moro y ... o perdona Akram, la verdad es que es un chiste tonto ... así que hay un alemán, un marroquí y un gitano...” que no un español. Todos ríen, se divierten y hablan de las cosas que los diferencian de los demás [...] (obsv.);

y capaces de analizar crítica y asertivamente lo que acontece a su alrededor en función de una triple referencia cultural: la árabe, de los extranjeros; la gitana, de la mayoría del alumnado; y la paya, la de los docentes que guían esta experiencia.

4.2. Imaginando la secundaria: el miedo a lo desconocido y las bajas expectativas de docentes y compañeros

En otros trabajos, tanto nuestros (Fernández-Larragueta y Rodorigo, 2012; Fernández-Larragueta, Fernández-Sierra y Rodorigo, 2014) como de otros (Martínez-Morán, 2012; Vázquez-Alatorre, 2013; Díaz-Negrin, 2014; García-Pañalvo y Ramírez, 2017) se ha subrayado la tendencia del ser humano al no cambiar, al mantenerse en una zona de confort independientemente de lo que nos puede ofrecer lo desconocido y la natural tendencia al miedo que se manifiesta cuando nos enfrentamos a algo que desconocemos. Y ese algo en nuestra historia es seguramente el paso a la ESO. Un momento sin duda complejo para todo el alumnado pero que se transforma en algo más cuando además que de etapa, también se cambia de centro, de compañeros y de referentes.

La clase de Akram está en proceso. En proceso de preparación para el cambio pero sin tantos referentes. La mayoría de los alumnos y alumnas de este sexto, cuando se le pregunta acerca del curso que viene, contestan que ellos

no queremos ir, yo le he pedido al profe que me suspenda, así me quedo aquí. Además de mi hermano, que ya va al instituto, dice que no tiene nada que ver, que allí no nos van a cuidar que suerte que está él, que si no por mí era un problema. Y además yo quiero seguir en clase con la Jeny – maestra [me pregunta] ¿tu sabes si se puede pedir que vayamos a la misma clase?, si nos quedamos aquí, que nos suspendan, díselo tú también [siempre dirigiéndose a mí]- ... (e: alumna).

Otros que “sí, seguro que todo sigue más o menos igual, a mi madre le han dicho que vamos a conocernos todos igual” (e:alumno); y unos cuantos –entre ellos Akram y tendencialmente todos alumnos con buenas notas- que ven en el cambio la posibilidad de una mejora: “yo voy a ir al Ferghun, porque en el Semptiterno no hay muchos de por aquí, hay más niños que viven en la zona que da más hacia el centro” (e:alumno); o la posibilidad de una búsqueda razonada de un espacio que les permita progresar

yo quiero ir al Sarang. Quiero ir a un instituto que esté fuera del barrio. No es por la gente pero por el nivel, porque aquí la mayoría de la gente no quiere ir luego a la universidad, pero yo sí. Y los que van a Sarang, luego van a la uni. Los que van aquí en cambio, casi ninguno. Además mi hermana va y dice que está muy sucio, que fuman todos dentro, que los maestros...bueno los profes, están cansados, que a veces casi no se puede dar clase... ella también quiere cambiar (e: Akram)

Sin embargo, cuando el tema se comenta con el equipo educativo del centro, los tonos son distintos. La mayoría de ellos, creen que será un problema el paso a secundaria para un alumnado que, en el mejor de los casos y a pesar de tener buenos resultados, no está preparado para ir a secundaria y mucho menos por ir a uno fuera del barrio, ya que como nos dejan entender el buen nivel que tienen algunos en clase, no lo tienen en absoluto, sino en función del espacio y del entorno en el que se desenvuelven, ya que

aquí bajamos el nivel sin duda. Lo que aquí es muy bueno en otros colegios es lo mínimo, pero es que es normal por dónde estamos. Lo que aquí hace en sexto, en otro lado lo haces en cuarto y claro... así no van a ningún lado. Quizás pueden acabar el instituto en el barrio, pero fuera de aquí ni hablar, van a fracasar... por eso no les hablamos de la ESO, preferimos que sea un paso natural que bajen dos calles y que no se planteen tantas cosas (e:maestra).

limitando, debido fundamentalmente a unas bajas expectativas que en ocasiones pueden definir finalmente los resultados académicos de sus educandos (Rosenthal y Jacobson, 1968; Lane, Givner, y Pierson, 2004; Peterson, Rubie-Davis, Osborne, y Sibley, 2016; Fernández-Larragueta, Fernández-Sierra y Rodorigo, 2017; Rubie-Davis, 2017), las posibilidades que tendrían, como profesional para ayudar al alumnado en el proceso de transición, cuidando el momento educativo, preparando el alumnado y ayudándole a conocer qué vendrá y haciéndoles cociente de las implicaciones que, esta próxima etapa tendrá en sus vidas.

Además, en las palabras de los docentes se denota también la existencia de un aparato ideológico que condena al alumnado al fracaso en función de unas ideas socialmente construidas que por un lado, se ven influenciadas por estereotipos relacionados con la etnia gitana a la que la gran mayoría pertenece:

en sus casas no se valora la escuela. La mayoría no trabaja pero no por qué no hay trabajo, no, por qué no quieren trabajar. Prefieren el dinero fácil, y se conocen todas las ayudas... claro luego la culpa es del gobierno también. Aquí la gente no paga el agua, ni la luz pero mira las super teles que tienen, y cómo tienen para hacer fiesta, están siempre celebrando algo, tanta falta.... (e: maestra);

y por otro, se ven agravados por estereotipos de género que a pesar de representar un buen espacio de acción tanto para el docente, como para el educador y el psicopedagogo, se transforman en justificantes de historias que inevitablemente se repetirán: *“esta es buena por ejemplo [indica una niña] pero ya verás... como la hermana, irá al instituto y antes de que acabe se casa y tiene hijos... y ya está de eso no salen”* (e:maestra).

Akram no es cociente de ello. Akram cree que el suyo es un buen cole –“a mí me gusta mucho mi cole, somos todos diferentes, cada uno en lo suyo jaja” (e: Akram)- un espacio en el que aprender, en el que prepararse para la siguiente etapa que un día le llevará a la universidad. Cuando le pedimos acerca del futuro, además de contarnos querer salir del barrio, como ya hemos adelantado hace unas líneas, nos dice que seguramente en el centro les prepararán para el cambio, que “seguro que el profe cuando acaba el temario se pone a enseñarnos cosas y a contarnos cómo será la secundaria” (e: Akram); les ayudarán con el papeleo y con la elección de la escuela, subrayando una confianza ciega en la institución que, a pesar de haberlos tratado desde la cercanía y la individualidad a lo largo del desarrollo de la primaria –incluso ayudando a sus familiares cuando estos lo han necesitado (obsv.)-, se está preparando para hacerles más complejo el cambio, de por sí ya arduo, hacia una secundaria obligatoria que, en la mayoría de los casos, se describe como el espacio en el que se ha ido construyendo el abandono escolar temprano para la mayoría de los alumnos al margen.

4.4. Altas expectativas y apoyo familiar: ¿la clave del éxito?

Akram está preparado. Está frente a un cambio importante en su vida y es cociente de ello. A pesar de compartir su día a día con compañeros y compañeras que rechazan el cambio; con unos docentes que no tienen altas expectativas sobre sus posibilidades de éxito

muchos se quedan un año más, por lo menos para que lleguen al instituto un poco más grandes. No van a prender mucho, con algunos sólo intentas que no pasen de la escuela y se queden en su casa y aquí es más fácil controlar (e:maestra);

en un barrio en el que, en general, las expectativas de éxito socioeducativo son generalmente bajas por las características socioeconómicas que lo definen; y en un entorno en el que las familias no suelen participar de la educación de sus hijos e hijas y, que en muchas ocasiones, no colaboran con los docentes para que el día a día en la escuela sea una experiencia enriquecedora

aquí nunca vienen todos. Un día falta uno, otro día otros, ya no te digo los viernes, aunque ya lo habrás visto, no viene casi nadie y claro tu te preguntas ¿será que mienten a sus padres y los padres se lo creen? pero no. Luego habla con sus padres y te dicen que tampoco es necesario ir todos los días, que si están cansados pues mejor que duerman, y que ellos casi no iban, que ¿para qué? si van a ir al mercadillo con sus padres y las niñas pues casen y que se ocupen de ellas sus maridos” (e:maestra).

Akram y su familia siguen creyendo en que la escuela, es sin duda, lo más importante para sus hijos e hijas. Sus padres le incitan a hacerlo mejor cada día; le ponen unas reglas claras que según lo que el mismo dice “me ayudan a no flaquear, cuando a veces estoy cansado y me gustaría salir a jugar. Pero en mi casa hay otras reglas, primero los deberes, luego ayudar y ya cuando se acaba todo puedo jugar” (e: Akram); le hacen ver la necesidad de implicarse con la escuela, implicándose a su vez –“en el último mes me he encontrado tres veces con la madre en el cole, siempre está haciendo cosas y colaborando con las demás maestras” (obsv.)-; haciendo que no sólo Akram crea en sí mismo, resaltando cómo el apoyo familiar puede ser más fuertes que ser extranjeros, con una situación económica complicada –“en casa viven 7 personas, padre, madre y 5 hermanos. Akram es el segundo más grandes. Sólo trabaja el padre (en el mercadillo), la madre se ocupa de la casa y los hijos. Uno es todavía bebé” (obsv.)- y residente en un barrio marginal de la ciudad; sino que además tenga esperanzas para su futuro, quiera estudiar, acepte las diferencias, sea consciente de dónde vive pero que tenga además claro cómo trabajar sobre sí mismo y sobre lo que le rodea para mejorar y seguir adelante.

Así como dicen los docentes y como hemos relatado hace unas líneas, no sabemos si esta historia sin duda de éxito académico se deba: a las circunstancias del centro y al entorno en el que vive –siendo posiblemente otra la historia si hubiera crecido en otro barrio y hubiera atendido otro centro-; al apoyo de su familia, que a su vez ha encontrado el apoyo y la ayuda desinteresada de unos docentes que incluso los han ayudados [habla de sus padres] con un papeleo cuando mi padre se arriesgaba a perder la licencia por no entender bien unos papeles. Vino al cole y Elsa [la directora] se sentó con él, hizo llamadas a personas que sabían, estuvo varios días haciendo cosas (e: Akram) y que otros estudios definen como factores claves para el éxito (Colombo, 2014; Grasso, 2015; Álvarez-Blanco y Martínez-González, 2016; Bison y Cvajner, 2017); a la aceptación de sus compañeros; o a la comparación con el entorno, pero Akram es un niño de 11 años, que lleva 4 años en España, que se siente, en parte español, y que sin duda mira al futuro con una esperanza que sin duda le dará la fuerza para enfrentarse a lo que el futuro le depare.

5. Conclusiones

A continuación vamos a presentar las conclusiones de este estudio como si de claves de acción se trataran. Después del análisis de lo recogido, de la reformulación de realidades y de la imposibilidad que el método escogido nos presenta para generalizar creemos importante acabar dejando claro que a pesar de que cada historia sea distinta e irreplicable, que cada niño y cada niña sea diferentes, que cada familia vivencia de forma diferente su propio mundo y que cada momento vital, de cambio, es complejo y encierra múltiples posibles reacciones, creemos que después de éste y de otros estudios llevados a cabo (Fernández-Sierra et al. 2013; Fernández-Sierra y Santos-Bocero, 2014; Fernández-Sierra, 2017; Fernández-Larragueta, Fernández-Sierra y Rodrigo, 2017) realizados fundamentalmente escuchando las voces de los estudiantes al margen, podemos afirmar que existen algunas cuestiones que indudablemente hay que tener en mente cuando -como docentes y/o educadores- nos enfrentamos a la ardua tarea de enseñar:

- Los y las docentes que desarrollan su labor en zonas que por variadas cuestiones se consideran marginales, están llamados a repensar sus códigos culturales o su formación en interculturalidad e inclusión, fundamentalmente para evitar que unas ideas -sin duda extendidas pero también socialmente construidas- sobre las capacidades y/o posibilidades que define a determinados grupos de personas, acabe matizando su acción, bajando el listón, modificando su acción o minimizando unos éxitos que sin embargo, huelen a esperanza y a superación;
- En aras de mejorar los espacios educativos para que estos sean también entornos de convivencia y desarrollo humano, es necesario repensar también el para qué de la escuela y la acción de los y las docentes. Como también resaltan otras investigaciones, tanto clásicas como recientes (Giroux, 1990; Gimeno-Sacristán y Pérez-Gómez, 1998; Krichesky y Murillo, 2011; Leiva-Olivencia, 2017; Fernández-Sierra, 2017) es conditio sine qua non alejarse de la idea tradicional de escuela, según la que lo instructivo prevalece sobre lo educativo, en la que el individualismo gana a la individualidad, el grupo se atiende antes que el individuo, en la que es necesario perder el miedo al cambio y a la innovación, relativizar la necesidad de rendir cuentas y seguir por caminos que, a pesar de estar explorándose –como por ejemplo con los proyectos transversales-, todavía no les permiten llegar al final, invalidando un proceso innovador con un proceso de calificación tradicional;
- La escuela y por ende las políticas educativas deben primar el cuidado de los momentos de transición del alumnado en general y del extranjero en específico, informando, hablando y analizando las realidades venideras, proporcionando información a alumnos, alumnas, padres y madres, creando puentes con la escuela secundaria, espacios de coordinación con los y las docentes que se encargarán de la acogida; en aras fundamentalmente de preparar el alumnado frente al cambio, para que éste se enfrente a él con esperanza, ilusiones, serenidad y conciencia y para que no decida rechazar a priori el nuevo espacio educativo.
- Finalmente, resaltar que según lo evidenciado en este estudio la corresponsabilidad educativa familia-escuela, el ejercicio amplio de la función educadora por parte de docentes y directores, las altas expectativas

de los padres y la constancia y el trabajo bien hecho de un alumnado que conscientemente trabaja para mejorar su futuro y para ser parte de una institución excluyente como la educativa en nuestro país, son claves para el éxito académico incluso cuando todas las variables, que también otros estudios han resaltado (Colombo, 2014; Ballestín, 2015; Álvarez-Blanco y Martínez-González, 2016; Amores y Ritacco, 2016; Álvarez-Roldan, Parra, y Gamella, 2018) como las socioculturales, reman en sentido contrario e inhiben tanto la inclusión social como el éxito académico.

Referencias

- Álvarez-Blanco, L. y Martínez-González, R. A. (2016). Cooperación entre las familias y los centros escolares como medida preventiva del fracaso y del riesgo de abandono escolar en adolescentes. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 175-192.
- Álvarez-Roldán, A., Parra, I. y Gamella, J. (2018). Reasons for the underachievement and school drop out of Spanish Romani adolescents. A mixed methods participatory study. *International Journal of Intercultural Relations*, 63, 113-127. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2018.02.001>.
- Amores, F. y Ritacco, M. (2016). Estudiantes en riesgo de exclusión educativa en secundaria. Percepciones del profesorado implicado en programas extraordinarios de prevención del fracaso escolar. *Enseñanza & Teaching*, 34(1), 137-166. <http://dx.doi.org/10.14201/et2016341137160>.
- Ballestín, B. (2015). De "su cultura es muy fuerte" a "no se adapta a la escuela" alumnado de origen inmigrante, evaluación y efecto Pigmalión en primaria. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación (RASE)*, 8(3), 361-379.
- Barragán-Vicaria, C. (2016). *Factores sociofamiliares y pedagógicos del éxito escolar en chicos y chicas inmigrantes*. Tesis Doctoral. Universidad de Almería.
- Bison, I. y Cvajner, M. (2017). Reti sociali e performance scolastica. L'effetto del gruppo dei pari sull'apprendimento scolastico nelle classi con studenti stranieri. *Mondi Migranti*, 2, 83-104. <https://doi.org/10.3280/MM2017.002005>.
- Burgio, G. (2015). Sul travaglio dell'interculturalità. Manifesto per una pedagogia postcoloniale. Studi sulla formazione, 2, 103-124. https://doi.org/10.13128/Studi_Formaz-18018.
- Caparrós-Martín, E. (2014). *Dos estudios de caso sobre la experiencia escolar de alumnas inmigradas. Un deseo de aprender que se abre*. Tesis Doctoral. Universidad de Almería.
- Carraro, M. y Cifiello, S. (2017). L'insegnante e lo stress. *Cambio: Revista sulle trasformazioni sociali*, 13(1), 131-146.
- Colombo, M. (2014). I giovani migranti nelle scuole italiane: percorsi formativi, disuguaglianze, risorse. *REMHU, Rev. Interdiscip. Mobil. Hum.*, 22(42), 159-170. <http://dx.doi.org/10.1590/S1980-85852014000100010>.
- Chouinard, R., Roy, N., Archambault, I., Smith, J. (2017). Relationships with Teachers and Achievement Motivation in the Context of the Transition to Secondary School. *Interdisciplinary Education and Psychology*, 2(1), 1-15.
- Diáz-Negrin, M. (2014). La formación permanente del profesorado: análisis y sentido. El Guinguada. *Revista de investigaciones y experiencias en Ciencias de la Educación*, 23, 53-62. <https://doi.org/10.20420/guin.2014.0060>.
- Diánez, E. Martín-Sánchez, J. A. y Fernández-Gálvez, J. (2017). Sinergia local para contribuir a la reducción del abandono escolar temprano. Una experiencia de éxito en la etapa de educación primaria. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 21, 487-504.
- Dusi, P. Roderigo, M. y Aristo, P. (2017). Teaching in our Society: Primary Teachers and Intercultural Competencies. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 237, 96-102. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.045>.
- Dusi, P. Roderigo, M. y Aristo, P. (2016). What Intercultural Competencies do Italian Primary Teachers Need? *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 217, 576-584. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.02.051>.
- Escarbajal, A. y Navarro, J. (2018). Evolución del abandono escolar en el alumnado extranjero y de origen inmigrante en la Región de Murcia. Un estudio enmarcado en los objetivos educativos del 'Horizonte 2020'. *Internacional Journal of New Education*, 1(1), 1-23. <http://dx.doi.org/10.24310/IJNE1.1.2018.4733>.
- Fernández-Larragueta, S. Fernández-Sierra, J. y Roderigo, M. (2014). Coordinación interprofesional en los centros educativos: una apuesta para la inclusión. *ESE, Estudios sobre Educación*, 27, 193-211.
- Fernández-Larragueta, S. Fernández-Sierra, J. y Roderigo, M. (2017). Expectativas socioeducativas de alumnas inmigrantes: escuchando sus voces. *Revista de investigación educativa*, 35(2), 483-493. <http://doi.org/10.6018/rie.35.2.257591>
- Latorre-Arteaga, S.; Gil-González, D.; Vives-Cases, C. y La Parra Casado, D. (2016). Vision and hearing health inequities in the Roma population: A national cross-sectional study in Spain, *Journal of Immigrant and Minority Health*, <http://doi.org/10.1007/s10903-016-0489-9>.
- Fernández-Larragueta, S. y Roderigo, M. (2012). La coordinación interprofesional en la acción pedagógica con alumnado inmigrante: apuntes de una investigación. En Castilla-Mesa, T. (Coord.). *Buenas prácticas en educación intercultural y mejora de la convivencia*. Madrid: Wolters Kluwer.
- Fernández-Larragueta, S., Roderigo, M. y Lázaro, M.N. (2021). Entre lo curricular y lo personal: la importancia de las transiciones escolares en la vida de las adolescentes inmigrantes. *Educación*, 57, 333-346. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1237>.
- 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.
- 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), 8-23.

- García-Peñalvo, F. y Ramírez, M. (2017). Aprendizaje, Innovación y Competitividad: La Sociedad del Aprendizaje. *Revista de Educación a distancia*, 52. <http://dx.doi.org/10.6018/red/52/1>.
- Gietz, C. y McIntosh, K. (2014). Relations Between Student Perceptions of Their School Environment and Academic Achievement. *Canadian Journal of Social Psychology*, 29(3), 161-176. <https://doi.org/10.1177/0829573514540415>.
- Gimeno-Sacristán, J. y Pérez-Gómez, A.I. (1998). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Giroux, E. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Giusti, M. (2017). *Teorie e metodi di pedagogia interculturale*. Bari: LaTerza.
- González, C. y González, N. (2015). Enseñar a transitar desde la Educación Primaria: el proyecto profesional y vital. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (2), 29-41. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.18.2.219291>.
- Grasso, M. (2015). Il successo scolastico dei giovani figli dell'immigrazione: il ruolo della famiglia come capitale sociale. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 201-216. <http://dx.doi.org/10.13128/RIEF-16390>.
- Krichesky, G. y Murillo, F.J. (2011). Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Una Estrategia de Mejora para una Nueva Concepción de Escuela. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), 65-83.
- Lane, K. L., Givner, C. y Pierson, M.R (2004). Teacher expectation of student behavior: Social skills necessary for success in elementary classrooms. *Journal of Special Education*, 38(2): 104-110.
- Leiva-Olivenza, J.J. (2017). La interculturalidad como respuesta para la prevención del fracaso escolar en contextos de riesgo. *Anduli: revista andaluza de ciencias sociales*, 16, 19-33. <http://dx.doi.org/10.12795/anduli.2017.i16.02>.
- Levinson, M. (2015) 'What's the plan?' 'What plan?' Changing aspirations among Gypsy youngsters, and implications for future cultural identities and group membership, *British Journal of Sociology of Education*, 36:8, 1149-1169. <http://10.1080/01425692.2014.897217>.
- Longás, J. Cussó, I. De Querol, R. y Riera, J. (2016). Análisis de factores de apoyo a trayectorias de éxito escolar en la enseñanza secundaria en contextos de pobreza y vulnerabilidad social en España. Un estudio de casos múltiples. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 15(28), 107-127. <http://doi.org/10.21703/rexe.2016281071276>.
- Martínez-Morán, E. (2012). *Metamorfosis del miedo: la historia de una corbata*. Madrid: ESIC.
- Muntaner, J. (2014). Prácticas inclusivas en el aula ordinaria. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 7(1), 63-79.
- Parra-Toro, I. Álvarez-Roldán, A. y Gamella, J. (2017). Un conflicto silenciado: Procesos de segregación, retraso curricular y abandono escolar de los adolescentes gitanos. *Revista Paz y conflictos*, 10(1), 35-60. .
- Peterson, E. Rubie-Davis, C. Osborne, D. y Sibley, C. (2016). Teachers' explicit expectations and implicit prejudiced attitudes to educational achievement: Relations with student achievement and the ethnic achievement gap. *Learning and instruction*, 42: 123-140.
- Prieto-Toraño, B. (2015). El camino desde la vulnerabilidad escolar hacia el desenganche educativo. El papel de las escuelas de segunda oportunidad en la estrategia contra el abandono educativo. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 19(3), 110-125.
- Rosenthal, R. y Jacobson, L.. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectations and pupils' intellectual development*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Rubie-Davies, C. (2017). *Teacher Expectations in Education*. New York: Routledge.
- Sandín-Esteban, M. y Sánchez-Martí, A. (2015). Resiliencia y éxito escolar en jóvenes inmigrantes. *Infancia e aprendizaje. Journal for the study of Education y Development*, 38(1), 175-211. <https://doi.org/10.1080/02103702.2015.1009232>
- Salitukluk, Z. (2016). Why Do Immigrant Students Aim High? Explaining the Aspiration-Achievement Paradox of Immigrants in Germany. *European Sociological Review*, 32(5), 581-592. <https://doi.org/10.1093/esr/jcw004>.
- Tarabini, A. Curran, M., Montes, A. y Parcerisa, L. (2015). El rol de los centros educativos en la prevención del abandono escolar. Una aproximación desde la perspectiva micropolítica. *Educacao, Sociedade y Culturas*, 45, 121-141.
- Taylor, S.J. y Bogdan, R.(1992). *Introducción a los métodos cualitativos en investigación. La búsqueda de los significados*. Barcelona: Paidós.
- Vázquez-Alatorre, A. (2013). Interdependencia entre el liderazgo transformacional, cultura organizacional y cambio educativo: una reflexión. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(1), 73-91.