

Migración, movilidad y educación

Estrategias familiares y respuestas escolares

Silvia Carrasco Pons (ed.)



**MIGRACIÓN, MOVILIDAD Y
EDUCACIÓN. ESTRATEGIAS
FAMILIARES Y RESPUESTAS ESCOLARES**



Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sin contar con autorización de los titulares de la propiedad intelectual. La infracción de los

derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (arts. 270 y sigs. Código Penal). El Centro Español de Derechos Reprográficos (www.cedro.org) vela por el respeto de los citados derechos.

MIGRACIÓN, MOVILIDAD Y EDUCACIÓN. ESTRATEGIAS FAMILIARES Y RESPUESTAS ESCOLARES

Silvia Carrasco Pons (ed.)



Este libro es fruto de la investigación realizada en el marco del Proyecto I+D
*La movilidad del alumnado y su impacto en la escolarización en la Región Metropolitana de
Barcelona (RMB): tipos, procesos y tendencias* (CSO2012 – 34285) otorgado
por el Ministerio de Ciencia e Innovación, que ha hecho posible su publicación.

A nuestro compañero Vicenç Casalta Gordillo, in memoriam.

Reservados todos los derechos. Está prohibido, bajo las sanciones
penales y el resarcimiento civil previstos en las leyes, reproducir, registrar
o transmitir esta publicación, íntegra o parcialmente,
por cualquier sistema de recuperación y por cualquier medio,
sea mecánico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia
o por cualquier otro, sin la autorización previa por escrito
de Editorial Síntesis, S. A.

© Silvia Carrasco Pons

© EDITORIAL SÍNTESIS, S. A.
Vallehermoso, 34. 28015 Madrid
Teléfono 91 593 20 98
www.sintesis.com

ISBN: 978-84-1357-330-4
Depósito legal: M. 13.717-2024

Impreso en España - *Printed in Spain*

Índice

Relación de autores	11
A modo de introducción	15
1. Jóvenes con trayectorias de movilidad en un sistema escolar normalizador de la inmovilidad	21
<i>Silvia Carrasco y Laia Narciso</i>	
1.1. Introducción	21
1.2. Movilidad y experiencia escolar	23
1.3. Trayectorias móviles del alumnado de educación secundaria	25
1.3.1. Migraciones internacionales, experiencias escolares y aspiraciones educativas	26
1.3.2. Migrantes urbanos: adaptación a la precariedad	31
1.3.3. Movilidades elegidas y jóvenes fuera de lugar	34
1.4. Reflexiones finales	37
1.5. Referencias bibliográficas	40
2. La acogida y el apoyo al alumnado con movilidad en los centros educativos	45
<i>Charo Reyes, Jordi Pàmies y Silvia Carrasco</i>	
2.1. Introducción	45
2.2. El apoyo inicial específico y la gestación de un itinerario diferenciado	46
2.3. Los centros escolares de la investigación etnográfica	49
2.4. Las diferentes respuestas pedagógicas a la movilidad en los centros escolares	50

2.4.1.	<i>Alumnado permanente o alumnado temporal: las posibilidades de la construcción de la pertenencia</i>	50
2.4.2.	<i>Migración internacional, ¿la única movilidad visible? ...</i>	53
2.4.3.	<i>A qué responden los dispositivos y prácticas: dimensiones académicas o dimensiones socioafectivas ...</i>	57
2.5.	Reflexiones finales	62
2.6.	Referencias bibliográficas	64
3.	<i>Clima escolar y movilidad del alumnado: respuestas inclusivas y excluyentes ante las estrategias familiares</i>	67
	<i>Rita Villà, Maribel Ponferrada y Silvia Carrasco</i>	
3.1.	Introducción	67
3.2.	Clima escolar y movilidad en los centros educativos	68
3.3.	Metodología y contexto	73
3.4.	Transformaciones de una escuela de barrio: inmigración, precariedad y movilidad	74
3.4.1.	<i>La escuela 1 y su contexto</i>	74
3.4.2.	<i>La movilidad en la escuela y en la zona</i>	77
3.4.3.	<i>Actuación del centro ante la movilidad del alumnado</i>	78
3.4.4.	<i>Límites y posibilidades del centro ante la movilidad escolar en un contexto de precarización</i>	80
3.5.	Un análisis comparativo sobre clima escolar y movilidad del alumnado	82
3.5.1.	<i>Escuela 2: la movilidad escolar como síntoma de un proyecto educativo fallido</i>	82
3.5.2.	<i>Escuela 3: la movilidad escolar asumida en un proyecto de excelencia para todas y todos</i>	85
3.6.	Reflexiones finales	87
3.7.	Referencias bibliográficas	88
4.	<i>“Ya no tengo futuro, ni allí ni aquí”. Movilidad europea, desalojos forzosos y desvinculación escolar del alumnado “gitano rumano”</i>	91
	<i>Stefano Piemontese</i>	
4.1.	Introducción. ¡Los vecinos acaban de volver!	91
4.2.	Más allá de la “cuestión gitana”	93
4.3.	Metodología y contexto	94
4.4.	La juventud rumana migrante en una Europa sin fronteras	95
4.4.1.	<i>Desde la “migración circular” a la subjetividad transnacional</i>	95
4.4.2.	<i>Las movilidades del alumando (rumano) en Europa</i>	98
4.5.	“Hemos rompido muchas casas”	100

4.5.1.	<i>Sobrevivir mejor</i>	100
4.5.2.	<i>Me decían basurera</i>	102
4.5.3.	<i>Nos sentíamos muy solas</i>	103
4.5.4.	<i>A recoger colchones</i>	105
4.5.5.	<i>Ya no estudio</i>	107
4.5.6.	<i>Es una mierda España</i>	109
4.6.	Movilidad y desvinculación: educar en un escenario europeo	111
4.6.1.	<i>Aspectos materiales de la inestabilidad residencial</i>	111
4.6.2.	<i>Aspectos relacionales de la inestabilidad residencial</i>	112
4.6.3.	<i>Las continuidades de la movilidad</i>	115
4.7.	Reflexiones finales: un final abierto	116
4.8.	Referencias bibliográficas	118
5.	<i>La retórica del retorno: Mingma o las contradicciones del desarrollo en Nepal</i>	125
	<i>Alba Castellsagué</i>	
5.1.	Introducción	125
5.2.	Movilidad, educación y género en Nepal: creencias y tendencias	127
5.3.	Metodología	130
5.4.	Mingma y su trayectoria de movilidad	132
5.4.1.	<i>El retorno de Mingma: predominancia de las dimensiones familiar y simbólica</i>	133
5.4.2.	<i>Negociaciones de la identidad y situación en el mapa social</i>	136
5.4.3.	<i>Mingma como agente de desarrollo</i>	138
5.4.4.	<i>Problemas, resistencias y la falacia del retorno</i>	140
5.5.	Las contradicciones del desarrollo y la retórica del retorno a Nepal	143
5.6.	Referencias bibliográficas	145
6.	<i>Movilidades infantiles (in)visibles: migración, crisis y violencia en dos centros de educación primaria</i>	151
	<i>Miquel Martorell</i>	
6.1.	Introducción	151
6.2.	Migraciones y movilidades infantiles: cambio de paradigma	152
6.3.	Metodología y contexto	154
6.4.	Movilidades infantiles (in)visibles y nuevas estrategias familiares	156
6.4.1.	<i>Migraciones de la globalización</i>	156
6.4.2.	<i>Movilidades emergentes</i>	157

6.5. Respuestas escolares a la movilidad infantil y la movilidad escolar	162
6.5.1. <i>Discursos sobre la moviliad en la escuela: miradas comparadas</i>	162
6.5.2. <i>La gestión cotidiana de las movilidades: llegadas, salidas y viajes</i>	165
6.6. La movilidad infantil en el aula y en la acción tutorial	168
6.7. Reflexiones finales	170
6.8. Referencias bibliográficas	172
7. Las relaciones con la escuela de las familias del alumnado con movilidad	177
<i>Alejandra Paniagua y Marta Bertran</i>	
7.1. Introducción	177
7.2. Los retos y las necesidades de las familias <i>con movilidad</i>	178
7.3. Cambios y nuevas situaciones: las experiencias de las familias ..	180
7.3.1. <i>Leaver por trabajo y escuela “no deseada”</i>	181
7.3.2. <i>Changer en respuesta a los problemas con los centros</i>	185
7.3.3. <i>Leaver estratégico para mejorar las condiciones de escolarización</i>	187
7.3.4. <i>Leaver e interrupción de aprendizaje</i>	190
7.4. Entre las estrategias familiares y las consecuencias escolares: regímenes de movilidad	191
7.5. Reflexiones finales	193
7.6. Referencias bibliográficas	194
8. Movilidad al país de origen familiar. Representaciones distorsionadas de jóvenes y familias de origen negroafricano en los mass media	197
<i>Laia Narciso</i>	
8.1. Introducción	197
8.2. Hijos e hijas de migrantes de origen negroafricano y medios de comunicación	198
8.3. Metodología y contexto	200
8.4. Análisis del tratamiento informativo de jóvenes de origen negroafricano	202
8.4.1. <i>Interpretaciones subjetivas, juicios de valor, afirmaciones difíciles de comprobar</i>	202
8.4.2. <i>Dramatización de la experiencia de chicos y chicas por medio de...</i>	203
8.4.3. <i>Uniformización del grupo a través de...</i>	204

Índice

8.4.4. Tratamiento diferenciado por género, evidenciado en...	205
8.4.5. Falta de precisión en la información	205
8.5. Enfoque y discursos generales	206
8.5.1. Menores negroafricanos y movilidad transnacional: estrategias y representaciones	208
8.6. Reflexiones finales	215
8.7. Referencias bibliográficas	215
 9. Estrategias familiares ante la crisis hipotecaria y la movilidad escolar no deseada	 219
<i>Ábel Bereményi, Silvia Carrasco y Raúl Hernández</i>	
9.1. Introducción	219
9.2. Metodología y muestra	221
9.3. Las estrategias de las familias afectadas por ejecuciones hipotecarias ante la movilidad escolar no deseada	224
9.3.1. Situaciones de descenso social	225
9.3.2. Movilidad escolar de los hijos e hijas	231
9.4. Reflexiones finales: identificando el triángulo de la movilidad	235
9.5. Referencias bibliográficas	236

2

La acogida y el apoyo al alumnado con movilidad en los centros educativos

Charo Reyes
Jordi Pàmies
Silvia Carrasco

2.1. Introducción

La movilidad del alumnado se vive con preocupación desde las escuelas, pero también como un fenómeno ajeno a la institución, lo que condiciona las posibilidades de prever la necesidad de dispositivos que den respuesta a sus efectos. En este capítulo exploramos qué respuestas pedagógicas se activan para gestionar las diferentes movilidades del alumnado y qué impacto tienen, si existen, en el alumnado móvil. La perspectiva de las familias y del alumnado, así como el análisis del clima escolar –tratado en otros capítulos de este volumen–, quedan al margen de este texto; aquí nos centraremos en las respuestas en forma de dispositivos o prácticas pedagógicas de las instituciones. En concreto, ponemos el foco en los dispositivos y prácticas desarrollados para abordar los desafíos educativos, y no en el planteamiento administrativo y político del que surgen.

La investigación centrada en la movilidad del alumnado alude al carácter extraordinario que adquiere para los sistemas educativos (Dobson y Henthorne, 1999; Nakagawa *et al.*, 2002). Desde las escuelas, la movilidad se concibe como todo fenómeno que implica romper con la supuesta normalidad estática, para referirse tanto al alumnado que se incorpora tardíamente como al que se ausenta temporalmente, o para indicar cualquier movilidad que sea efecto de los cambios en la estructura productiva y en los modelos residenciales. Convertida en una anomalía, la movilidad resulta ser explicativa por sí misma del resultado que los estudiantes obtienen en una escuela que es *normalizadora de la inmovilidad* (Carrasco y Narciso, en este volumen). La movilidad supone un desafío para las escuelas (Keys *et al.*, 2003), más allá del significado que pueda tener para el alumnado y sus familias, y la

mayoría de los centros no sienten como propia la responsabilidad de actuar frente a este fenómeno o no lo consideran una prioridad (Hill *et al.*, 2010). En esta consideración problematizada, confluyen tanto la concepción estática de la propia escuela, consustancial a su naturaleza histórica y a sus formas clásicas de funcionamiento, como la estrecha vinculación que se articula entre la movilidad y las necesidades de grupos considerados desfavorecidos, como los migrantes procedentes de países empobrecidos. La movilidad de esta población, objeto de atención política y escolar, invisibiliza otras formas de movilidad, como la del alumnado de rentas altas, analizada como parte del cosmopolitismo (Vandrick, 2011), o la de alcance local.

A través del paradigma sobre los *regímenes de movilidad* de Glick-Schiller y Salazar (2013), podemos aproximarnos a la movilidad escolar rompiendo la dicotomía movilidad-inmovilidad y reconstruir las respuestas educativas diferenciadas según el estatus del alumnado afectado.

Para ello, nos situamos en el estudio de los procesos de incorporación del alumnado inmigrante y los dispositivos y prácticas de acogida, más allá de los apoyos iniciales específicos, para reconstruir la distribución de las oportunidades en la escuela. Seguidamente, exploramos las diferentes respuestas pedagógicas disponibles para el alumnado que se desplaza, a través del análisis de los datos del trabajo de campo de los centros educativos del proyecto MoviBar, mediante tres ejes:

- ¿Cómo se conceptualiza la movilidad? ¿Es esta una experiencia normalizada que pueda vincularse a lo que se considera el alumnado ideal en un centro?
- ¿A quiénes se vincula con esta conceptualización?
- ¿A qué responden los dispositivos y prácticas que se activan? ¿Qué se enfatiza en ellos: las dimensiones académicas o las socioafectivas?

2.2. El apoyo inicial específico y la gestación de un itinerario diferenciado

La literatura sobre movilidad del alumnado preuniversitario muestra cómo este se ve expuesto durante los procesos de incorporación al centro, y a lo largo de su escolarización, a situaciones de vulnerabilidad y a un acceso más limitado a estándares de calidad educativa. En este sentido, investigaciones ya clásicas, como las impulsadas por el Department for Education and Skills y el Department for Children, Schools and Families del Reino Unido (Brown *et al.*, 2011) destacaron, entre las respuestas que se ofrecen a estos estudiantes, el papel que ejerce la administración local en el desarrollo o la reducción de sus oportunidades educativas. Esta puede liderar el compromiso de una intervención sistémica y potenciar el liderazgo en cada subsistema (administración local, instituciones educativas, familias y recursos comunitarios), velando por los comportamientos y aproximaciones que son

importantes en la gestión de la movilidad, cuyos efectos negativos se manifiestan sobre todo en sectores de población con rentas bajas. En el contexto británico, pionero en investigar el fenómeno, también se enfatiza la importancia del liderazgo del equipo directivo y del claustro en cuanto a la calidad de la incorporación de los estudiantes (Brown *et al.*, 2011). Sin embargo, al contemplar las respuestas escolares en los diversos niveles educativos, Strand y Demie (2007) encuentran diferencias en la gestión de la movilidad en las distintas etapas y apuntan a un aumento de las dificultades en la acogida del alumnado de educación secundaria. Los centros de secundaria tienen mayores dimensiones, normas más complejas y un currículo más analítico, características que complican la incorporación del alumnado móvil en la normalidad escolar.

En España, la movilidad del alumnado se ha abordado exclusivamente con relación a las migraciones internacionales y sin un paradigma teórico propio, siendo aún más escasa la atención prestada a lo que popularmente se conoce como “matrícula viva” –alumnado que se incorpora a la escuela sin haber seguido el proceso de preinscripción ordinario, marcado por el calendario, y que solicita plaza después del 30 de septiembre (Carrasco *et al.*, 2011)–. Los estudios sobre los dispositivos de acogida del alumnado procedente de migraciones internacionales han destacado que estos pueden tener efectos negativos en las futuras trayectorias escolares del alumnado, precisamente lo contrario de lo que se pretende (CIDE, 2005). Entre los análisis comparativos de dispositivos de acogida entre comunidades autónomas (García Castaño *et al.*, 2008; Garreta y Palaudarias, 2008) y entre países (Gibson *et al.*, 2013), este último, en la línea de Gitlin y sus colegas (2003), señala la coexistencia de fuerzas escolares enfrentadas en una lógica de acogida-hostilidad (*welcoming-unwelcoming*) en los procesos de recepción y escolarización del alumnado migrante, y describe las contradicciones entre un discurso acogedor y unas prácticas excluyentes, basadas en otras prioridades, identificando las contradicciones más evidentes en los procesos de acogida lingüística.

En los centros tiene lugar una jerarquía de lenguas en la que algunas suman y otras restan (Vila *et al.*, 2006; Martín *et al.*, 2007; Martín Rojo, 2013; Corona *et al.*, 2008) y, a pesar de la incentivación de las lenguas extranjeras, no se incorpora el capital lingüístico del alumnado con una lengua diferente a la escolar, ni el potencial que supone (Arroyo, 2010; Martín Rojo, 2013; Reyes, 2017). Así, tanto las bajas expectativas como el desfase lingüístico contribuirían al desarrollo de un desfase académico en todas las áreas (Cucalón y del Olmo, 2010; Reyes y Carrasco, 2018). El persistente pretexto del menor dominio de la lengua escolar está detrás de la causa de una mayor presencia de alumnado de origen extranjero en dispositivos específicos con bajas expectativas, como los agrupamientos de bajo nivel, en los que se acomodan las bajas expectativas del profesorado a unas actividades que infantilizan al alumnado (Carrasco *et al.*, 2011; Carrasco *et al.*, 2012b; Pàmies, 2013). Sin embargo, este alumnado puede verse incorporado en grupos de bajo nivel antes de tener la oportunidad de desarrollar las habilidades lingüísticas y sociales en la escuela (Entorf y Lauk, 2008).

De manera que la presencia de estudiantes en dispositivos iniciales diferenciados resulta su primera incorporación a una trayectoria que se desarrollará en espacios de menor prestigio escolar, como muestra el estudio del caso más extremo de dispositivo segregado y previo a la incorporación a las escuelas de lo que se denominó “espacios de bienvenida educativa” (Carrasco *et al.*, 2012b), que acabaron desestimándose tras un corto periodo de funcionamiento experimental.

En Cataluña, desde el curso 2004-2005 el dispositivo de acogida para el tratamiento del alumnado de nueva incorporación es el *aula d'acollida*, similar a las aulas temporales de adaptación lingüística (ATAL) en Andalucía y las aulas de enlace en Madrid. A pesar de los recortes en educación desde 2010, que comportaron una reducción drástica de las aulas de acogida y algunos cambios en las políticas lingüísticas con prácticas docentes menos segregadoras, el aula de acogida sigue siendo un modelo vigente en todos aquellos centros con altos porcentajes de inmigración. Los estudios realizados en Cataluña sobre las aulas de acogidas y sobre otros modelos de acogida previos, como los talleres de adaptación escolar (TAE) o los espacios de bienvenida educativa (EBE), llegan a conclusiones similares a los estudios de niveles nacional e internacional sobre este tipo de modelo de acogida (Llevot, 2006; Alegre *et al.*, 2006; Vila *et al.*, 2011; Carrasco *et al.*, 2012b; Simó *et al.*, 2014; Reyes, 2017) y describen los claroscuros del modelo. Paradójicamente, con una finalidad integradora, estos dispositivos requieren de una separación transitoria del estudiante de la normalidad escolar del resto de alumnado para, con posterioridad, incorporarse definitivamente, una vez adquirido un nivel suficiente de desempeño en la lengua de instrucción, el catalán. Pero resulta crucial prestar atención al contexto, como advierten Simó y sus colegas (2014), dado que existen diferentes culturas de acogida en los centros, desde los más integradores y menos basados en perspectivas del déficit hasta los que solo se proponen compensar lo que se percibe como tal déficit.

El foco en las migraciones internacionales tiene sus limitaciones, ya que oculta la movilidad de población de nacionalidad española y se vincula la “matrícula viva” al alumnado extranjero en una situación familiar concebida como excepcional. De esta manera quedan relegados a un segundo plano los procesos estructurales globales o de diferentes dimensiones a los que la movilidad está vinculada, como mostró el estudio de Carrasco y su equipo (2012a) para la Diputación de Barcelona: las diferencias en la gestión local de la movilidad pueden ralentizar los procesos de incorporación al centro o dejar un margen para cierta restricción en el derecho de acceso a los recursos de acompañamiento a la escolarización, como las becas y otras ayudas económicas. Instrumentos como las oficinas municipales de escolarización (OME) son fundamentales en la gestión de la movilidad, porque pueden ser el primer paso para un tratamiento de la movilidad desde su comprensión social. El estudio concluye con la necesidad de analizar la organización escolar para atender a la movilidad y las trayectorias educativas específicas en cada centro. En las secciones que siguen se analizan los dispositivos de acogida de los centros escolares participantes en la investigación.

2.3. Los centros escolares de la investigación etnográfica

El proyecto llevó a cabo un estudio etnográfico comparativo en seis centros públicos con presencia media y alta de alumnado con movilidad de origen nacional y de origen extranjero. Además de la observación participante y no-participante en los centros y fuera de ellos (en aulas de cursos diferentes, en espacios fuera de la aula en el ámbito escolar, como el patio o los pasillos, o en espacios fuera de la escuela, como la biblioteca del barrio u otros lugares de contacto con profesorado y alumnado), se realizaron entrevistas estructuradas y semiestructuradas a equipos directivos, profesorado, alumnado, familias y agentes educativos de la zona. También se realizaron entrevistas a inspectores y equipos docentes de otros centros situados en las mismas zonas de escolarización (un total de dieciocho centros), para analizar las dinámicas de movilidad en cada área. Cuatro de los seis centros eran centros de atención educativa preferente (CAEP), de alta complejidad:

CUADRO 2.1. Características de los centros del proyecto

<i>Centro</i>	<i>Etapas y tipología</i>	<i>Territorio y entorno</i>	<i>Sociodemografía del alumnado</i>	<i>Movilidad del alumnado</i>
1	Primaria CAEP	Ciudad media Bar- celonés	Mayoría de familias en situaciones de alta precariedad, descendientes de la inmigración del resto de España y de origen extranjero	Muy alta
2	Secundaria CAEP Proyecto diversidad lingüística	Gran ciudad Bar- celonés	Presencia importante de familias en situaciones de precariedad, mayoritariamente de origen extranjero. El alumnado no refleja la diversidad del barrio	Media-alta
3	Primaria CAEP Co- munidad de Aprendizaje	Ciudad media Ma- resme	Presencia de familias en situaciones de alta precariedad, descendientes de la inmigración del resto de España, y alta presencia de alumnado de origen extranjero	Muy alta
4	Secundaria	Ciudad media Ma- resme	Presencia de familias en situaciones de alta precariedad, descendientes de la inmigración del resto de España, y alta presencia de alumnado de origen extranjero	Media-alta
5	Primaria CAEP Pro- yecto NTIC	Gran ciudad Vallés Occ.	Mayoría de familias en situaciones de alta precariedad, descendientes de la inmigración del resto de España, de origen extranjero y etnia gitana	Media-alta

[.../...]

CUADRO 2.1. (continuación)

<i>Centro</i>	<i>Etapa y tipología</i>	<i>Territorio y entorno</i>	<i>Sociodemografía del alumnado</i>	<i>Movilidad del alumnado</i>
6	Secundaria Bachillerato artístico	Gran ciudad Vallés Occ.	Mayoría de familias de clase media y media baja catalanohablante y de la inmigración del resto de España, con creciente presencia de alumnado de origen extranjero	Media-diversa

2.4. Las diferentes respuestas pedagógicas a la movilidad en los centros escolares

La movilidad del alumnado en Cataluña se gestiona primeramente en las oficinas municipales de escolarización (OME). A pesar de que, como se ha dicho, el papel de estas oficinas es fundamental para trabajar desde un paradigma normalizador de la movilidad, en este texto nos centramos en qué dispositivos se activan en el seno de los centros escolares una vez que el alumnado ya ha pasado por las OME. Aunque entendemos la movilidad de una forma más amplia que la recogida en la investigación social expuesta en apartados anteriores, al revisar las respuestas pedagógicas que se han generado en estos cinco centros se evidencia que los discursos sobre movilidad y los perfiles de alumnado que se consideran más necesitados de una atención especializada condicionan la emergencia de dispositivos y prácticas que atiendan a todas las movi- lidades.

2.4.1. Alumnado permanente o alumnado temporal: las posibilidades de la construcción de la pertenencia

En este apartado respondemos a las preguntas ¿cómo se conceptualiza la movilidad? y ¿es la movilidad una experiencia normalizada que pueda vincularse a un alumnado ideal de los centros escolares? De las respuestas se puede deducir si el alumnado móvil es susceptible de ser considerado una prioridad de los centros en sus proyectos educativos o si, por el contrario, se considera excepcional y, por lo tanto, se le ubica en los márgenes del proyecto educativo.

En todos los centros existen casos de movilidad temporal del alumnado con frecuencias diversas. Este tipo de movilidad no solamente supone visitas a origen durante el curso escolar del alumnado procedente de migraciones internacionales, sino también la existencia de estrategias familiares de residencia y empleo en terceros países, otras comunidades autónomas, u otras ciudades dentro de una misma comarca. A menudo, la búsqueda frustrada de empleo comporta el retorno al punto

de partida y, con ello, el regreso del menor al centro escolar. Aunque también manifiestan la búsqueda de estrategias para facilitar al alumnado la continuación de sus estudios, el tema central en el discurso del profesorado en estas situaciones gira alrededor de la desvinculación y el bajo rendimiento a los que asocian estas experiencias de movilidad. La movilidad temporal se utiliza para explicar los “despistes” y el “estancamiento” del alumnado, y sobre ella se vierten comentarios como “es que no sé qué les hacen allí” (en referencia al país de origen), que muestran que se atribuye un retraso en el aprendizaje al desplazamiento. En el centro 1, la movilidad vinculada a los viajes de origen se percibe de forma especialmente negativa y se hace referencia a ella como un “largo periodo de vacaciones”. La tutora de uno de los estudiantes que se habían desplazado afirmaba: “Las largas vacaciones que se pegan cuando les da la gana”, y añadía: “En casa no hablan nada de catalán ni de castellano, solo hablan urdu [refiriéndose a un alumno paquistaní] y árabe [refiriéndose a una alumna marroquí]”, lo que para ella era la causa del bajo rendimiento en la escuela, según una idea de lengua y territorio que añade un estigma a la movilidad temporal del alumnado¹. Sin embargo, la movilidad temporal de las familias responde a múltiples factores; por ejemplo, de socialización y adquisición del capital cultural familiar de origen, como la lengua, o para prevenir situaciones de riesgo social (Bolognani, 2014; Narciso, en este volumen).

Esta imagen tan negativa de la movilidad y del alumnado y las familias móviles no se ha registrado en todos los centros. En el centro 2, por ejemplo, se refieren a estos viajes desde la empatía hacia las motivaciones familiares:

Es que depende de las circunstancias, si marchan porque alguien está enfermo o así, de la familia, pues, a ver, es que nadie les va a poner ningún impedimento, al contrario, quiero decir, que los ayudaremos y les facilitaremos todo lo que podamos, *siiii*, si no es el caso, sino que hay algunos que mira, se van pudiéndose ir en otro momento, pues les hacemos esta reflexión precisamente, les decimos “fijaos que ya estamos en la ESO, que esto afectará a los estudios, que sepáis que normalmente hay después una recaída de notas”, quizá las familias dicen que deberíamos ser más comprensivos, pero nosotros debemos hacer nuestro papel [entrevista a docente, centro 2].

En este fragmento la docente expresa comprensión hacia las experiencias de las familias, pero también se observa que entiende la movilidad como un fenómeno exclusivamente vinculado a las decisiones familiares, siendo el papel de la escuela recordar a las familias los efectos negativos de interrumpir la estabilidad educativa. En la línea de la argumentación de Hill y sus colegas (2009), los centros no sienten como propia la responsabilidad de abordar la movilidad como una experiencia normalizada de su alumnado e integrante de las experiencias escolares; ni siquiera

¹ Ver Reyes y Carrasco (2024), sobre el impacto de la movilidad temporal en las prácticas comunicativas del alumnado de origen inmigrante y cómo son presentadas por los discursos docentes.

cuando son centros especialmente comprometidos con la acogida afectiva de su alumnado, como es el caso del centro 2, y también de los centros 3 y 5. El profesorado convive con un discurso de alarma, perdiendo la oportunidad de trabajar desde el reconocimiento de otros *funds of knowledge* (fondos de conocimiento) de las familias y comunidades (González *et al.*, 2005). Contradictoriamente, la lógica de la escuela responde a una concepción del saber que no es construido de facto en la escuela, sino que, en términos de Bourdieu, es resultado del capital cultural que el alumnado tiene previamente incorporado. Desde esta perspectiva, es previsible que la escuela tenga dificultades para entender la necesidad de estrategias para acompañar académicamente la movilidad y acabe incurriendo en estrategias disuasorias para evitar futuras moviidades, como se refleja en el siguiente comentario:

Si el alumno tiene buenas notas, cuando vuelve se pone al día. Si aprueba todo a finales de curso, muchas veces no es suficiente. Se reúne el claustro y decide si tiene que repetir o no. Muchas veces repiten, aunque las notas digan lo contrario [entrevista a docente, centro 2].

En la situación descrita aquí, se presenta la repetición de curso como una estrategia disuasoria, que a su vez puede constituir un factor de riesgo para la vinculación académica del alumnado en situación de movilidad temporal y no tanto una respuesta pedagógica que lo impulse a trayectorias de continuidad educativa más allá de la etapa obligatoria; un factor de riesgo similar a la incorporación en dispositivos específicos para el alumnado de origen. La posibilidad de repetir resulta ser, en este caso, más una sanción que una estrategia de acompañamiento escolar.

Con todo, el profesorado de los cinco centros interpreta que la responsabilidad de volver a vincularse a los estudios tras una ausencia temporal recae principalmente sobre la alumna o el alumno, más que sobre las respuestas educativas del centro o los apoyos y programas comunitarios disponibles; lo que revela, de nuevo, una lógica organizativa centrada en el saber. Si el estudiante tiene un buen rendimiento académico, no se establece esta relación causa-efecto entre movilidad y rendimiento. Tampoco hemos observado que se establezca una relación causa-efecto entre la preparación que recibe el alumnado en el centro y su rendimiento. Es decir, no se cuestiona el posible impacto en el alumnado de la calidad de las propuestas pedagógicas del centro, sino que su rendimiento y sus logros académicos se vinculan sobre todo a sus capacidades personales. Una tendencia común en todos los centros, a la hora de valorar el buen rendimiento académico del alumnado vinculado a cualquier tipo de movilidad, pone de relieve una lógica meritocrática, en la que las trayectorias de éxito no responden a medidas estructurales, sino a actitudes individuales. Este tipo de lógica se ha registrado en los diferentes centros al referirse a los casos de jóvenes que, “a pesar de la movilidad”, tenían un alto rendimiento. En estos casos el profesorado tampoco vincula el alto rendimiento a las propuestas metodológicas de la escuela para trabajar la movilidad, sino a las

capacidades, los esfuerzos y las aspiraciones individuales, a menudo resumidos en la imagen del “buen estudiante”. En el centro 1, una maestra iba más allá y lamentaba la marcha de uno de estos buenos estudiantes a los cuales la movilidad no impactaba negativamente, aduciendo que su traslado sí impactaría negativamente al centro. La maestra temía que marchara antes de realizar las pruebas de competencias básicas, ya que su participación podía ayudar a subir la media de la escuela.

La inquietud expresada en este último caso no es la inquietud que más se ha registrado en nuestra etnografía; la mayoría de los comentarios de los docentes de los cinco centros enfatizan preocupaciones diferentes y ponen de manifiesto tanto la estigmatización que sufre la movilidad temporal como el hecho de que en el imaginario del profesorado esta se convierte en un elemento de riesgo para el logro académico. No obstante, en la misma línea que los comentarios que problematizan la movilidad y la colocan en los márgenes de la escuela, este último ejemplo evidencia cómo la movilidad no es en sí una experiencia interrelacionada con otras experiencias, instituciones y contextos que suscitan una actuación escolar. En el núcleo de la preocupación docente está el funcionamiento escolar, casi a modo de organismo con vida propia, que el alumnado configura, siempre y cuando esté dentro de los límites de la institución (ver, en este mismo volumen, Villá y Ponferrada). Esto dificulta enormemente que la movilidad sea una experiencia normalizada que pueda vincularse a un alumnado ideal.

En otros casos, la movilidad no solo no se concibe como responsabilidad del centro, sino que se penaliza en el discurso y en el sentimiento de pertenencia hacia el alumnado, incluso cuando solo responde a la movilidad de centro en el paso de la secundaria obligatoria a la postobligatoria. En el centro 4, una profesora explicaba el bajo rendimiento y el abandono de parte del alumnado en bachillerato por no proceder de la ESO del mismo centro: “No es un alumnado que llevas tú, que tienes bien orientado”.

En el centro 4, donde los recortes en educación llevaron a la supresión del aula de acogida, se acentúa el vacío existente tanto en dispositivos como en prácticas para tratar la movilidad, reforzado por este tipo de discurso que “explican” el bajo rendimiento a través de una idealización extrema de la inmovilidad del alumnado.

2.4.2. Migración internacional, ¿la única movilidad visible?

En el apartado anterior hemos resaltado cómo en los discursos sobre la movilidad que circulan en los centros emerge una concepción problematizada y de excepcionalidad. Hay que tener en cuenta que el perfil del alumnado de los cinco centros es de clase trabajadora y, en muchos casos, de origen inmigrante. Contrasta esta estigmatización vinculada a grupos en situaciones desfavorecidas con la visión de una docente de otra escuela de primaria, cuyo centro estaba en el mismo barrio que el centro 2. El alumnado de esta escuela, concertada, no proseguía sus estudios ni

en el centro 2 ni en ningún otro instituto del barrio, sino que, una vez acabada la primaria, se desplazaba a otras zonas de la ciudad. Un alumnado con un perfil muy distinto al de los cinco centros de nuestro estudio –clase media, media-alta, de familias de origen catalán, o de países no considerados pobres o no europeos– que el director describía como “gente formada, que tiene cultura”. Al preguntarle sobre la movilidad temporal, respondía con naturalidad que sí era habitual en su centro, pero sus palabras no reflejaban ni preocupación por los efectos en las trayectorias escolares, ni una visión negativa de las familias:

P: Muchas familias, ¿sabes qué hacen? Viajan.

E: ¿Durante el curso?

P: Pero es otra cosa (sonríe). No viajan a ver a la familia. O sí. Pero habitualmente es que viajan. Se van. Por ejemplo, tenemos aquí una familia que ella es argentina y él es israelí. Pues cada año se van porque tienen restaurantes y, además, se van al kibutz a ver a la familia en Israel... [entrevista, escuela concertada de zona de escolarización del centro 2].

En el comentario de este docente la movilidad emerge como una experiencia ajena a la escuela, pero normalizada y no opuesta al proyecto educativo, ni un factor explicativo de trayectorias escolares de bajo rendimiento. Para mostrar a quiénes se vincula con esta conceptualización negativa de la movilidad y qué implicaciones puede comportar, nos basaremos en un solo centro de la muestra, el centro 2, un instituto de secundaria con un profesorado con alto compromiso social, en un contexto socioeconómico desfavorecido y con un alto porcentaje de alumnado de origen inmigrante. Detenernos en un centro con un profesorado sensible y un contexto del que *a priori* se espera mayor movilidad puede ayudarnos a profundizar en la pregunta planteada.

El centro 2, como el resto de los centros, no dispone de dispositivos o estrategias pedagógicas concretas para dar respuesta coherente a la movilidad del alumnado, más allá de la existencia del aula de acogida o de ciertas prácticas más holísticas, que el profesorado sensible sabe adaptar a las necesidades específicas de su alumnado. A pesar de los recortes en educación, el aula de acogida sigue siendo el dispositivo más utilizado para abordar las necesidades del alumnado con movilidad, dispositivo que se encuentra en tres de los cinco centros. Sin embargo, las observaciones han permitido constatar que este dispositivo se limita a un perfil muy concreto de estudiante. El aula de acogida se ha considerado el recurso por excelencia para el alumnado que responde a lo que el profesorado denomina “matrícula viva”, cuando su lengua familiar no corresponde al catalán². Por lo que,

² Este dispositivo también se ha utilizado con alumnado cuya lengua materna es el castellano y que procede de otras regiones españolas, aunque en teoría no está pensado para ello. En el *Pla per a la llengua i la cohesió social* de 2009, en el que se concretaban las funciones del aula de acogida, se especificaba: “Conviene no confundir este alumnado con alumnado procedente de otros lugares del Estado que sigue un currículo similar y solo tiene el desconocimiento de la lengua catalana.

en la mayoría de los casos, el perfil para el que se diseña suele corresponder a un alumnado internacional procedente de países no europeos, de manera que el aula de acogida se utiliza como dispositivo recurrente incluso cuando los estudiantes ya no tienen condición de recién llegados.

El alumnado sin las necesidades lingüísticas que atiende el aula de acogida queda excluido de acceder a un protocolo pensado para su situación de movilidad que le ofrezca apoyo ante el posible riesgo de desvinculación o bajo rendimiento. El caso de una alumna de nacionalidad española de primero de ESO del centro 2 es relevante. Ella no es del barrio en el cual está ubicado el centro, sino de otro distrito. Parte del curso anterior había estado residiendo en otro municipio de la región metropolitana de Barcelona y en Tarragona. Una de sus profesoras alude a que su movilidad se debe a una “situación familiar y económica delicada”. Aunque los docentes empatizan con su situación, no se plantea la necesidad de ofrecer prácticas de apoyo complementarias, con el fin de acelerar su proceso de aprendizaje. En este contexto socioeconómico desfavorecido, en el que el profesorado siente que no tiene recursos suficientes para atender todas las necesidades de su alumnado, la movilidad que consigue ser reconocida es aquella que implica cruzar fronteras nacionales. En el imaginario docente se refleja el marco analítico del nacionalismo metodológico, que supedita las experiencias de las personas a su relación con los estados-nación (Wimmer y Glick Schiller, 2013; Barak, 2013), invisibilizando otras movibilidades que responden a situaciones económicas complejas, fruto de los actuales procesos estructurales globales.

A su vez, el alumnado que pasa por el aula de acogida se queda sin un seguimiento sistemático de su proceso de escolarización, como alumnado afectado por la movilidad, una vez que abandona el dispositivo y se incorpora al aula ordinaria. El caso de un alumno de origen paquistaní ejemplifica de forma clara las diferentes problemáticas que se pueden desarrollar tras el aula de acogida. Se trata de un alumno de segundo de ESO del centro 2. En primaria, había pasado cuatro años en el aula de acogida, de tercero a sexto. Al preguntarle por esa situación anómala, ya que supera los límites establecidos legalmente, el chico lo atribuye a una ausencia de seis meses, debida a un viaje a Noruega por motivos familiares. Es interesante apuntar que el profesorado lo describe como un joven simpático, pero algo vago, al que la movilidad temporal que vive periódicamente le impide alcanzar mejores resultados académicos. El alumno se ha ausentado del centro en diversas ocasiones durante los últimos años para visitar tanto a su familia de origen como a familiares establecidos en otro país europeo, o porque su familia ha tratado de establecerse

En este caso hay que seguir las orientaciones propias de la atención individualizada” (trad. de los autores). Este uso del recurso, a pesar de las indicaciones oficiales, ejemplifica la priorización del aula de acogida como herramienta para garantizar la normalidad del aula ordinaria, lo que veremos también con el tratamiento de otros casos. Se concibe la escuela como un espacio monolingüe que salvaguardar de la anomalía lingüística que representa una movilidad que, aun no siendo internacional, introduce una situación lingüística no prevista en el contexto catalán.

en ese mismo lugar. Cuando llega al instituto, no cuenta con el apoyo de ningún dispositivo específico. Asimismo, el profesorado no señala problemas de dominio de la lengua escolar cuando se refiere a él y, sin embargo, al hacer actividades individuales con él (desde la observación participante hasta las entrevistas semiestructuradas), se detecta que, si bien tiene un nivel comunicativo alto, sobre todo en castellano, presenta serias dificultades en el nivel del vocabulario académico. El alumno no ha tenido nunca un apoyo lingüístico específico en el aula ordinaria para avanzar en el aprendizaje de la lengua. Después de su paso prolongado por el aula de acogida (recodemos, cuatro años), ha podido desarrollar sus competencias lingüísticas, especialmente porque se le conoce una amplia actividad extraescolar en espacios interétnicos, como centros del barrio o asociaciones deportivas. Sin embargo, no ha recibido el apoyo necesario para superar la comunicación básica interpersonal y acceder a un registro académico básico, necesario en las trayectorias de éxito escolar, que requiere de un apoyo prolongado estimado entre cinco y nueve años (Cummins, 2002). Estar en el aula no significa estar “dentro” de las prácticas que en ella se desarrollan. Cuando se obvian las dificultades lingüísticas que pueda tener el alumnado, si ofrece un rendimiento menor se justifica en términos de problemas cognitivos, falta de madurez o de atención (Coelho *et al.*, 2013; Reyes, 2017), cuando no se asocia a cuestiones culturales o a la movilidad temporal, como en este último caso. Tampoco se han diseñado estrategias para apoyar académicamente las movilidades temporales que se hayan vivido con posterioridad, ni para aprovechar el conocimiento que estas hayan podido aportar y trabajar desde las fortalezas —una cuestión básica para poder redirigir el riesgo de desvinculación escolar—, ni para acompañar al alumno en lo que ha sido una experiencia derivada de procesos globales y de la situación económica. Una vez más, el único recurso que se ha utilizado en la etapa de primaria ha sido el aula de acogida. Sin embargo, el aula de acogida no está diseñada para superar esa primera fase de comunicación básica. Prolongar el uso del recurso durante años para gestionar las movilidades temporales solo indica que este dispositivo se piensa en relación con la normalidad deseada en el aula ordinaria y que se deriva al alumno a este recurso cuando corresponde a un tipo de perfil —de origen inmigrante—, incluso cuando ya no es alumnado de nueva incorporación.

Otro ejemplo corresponde a un alumno que no cumple el perfil del aula de acogida (lleva cinco años en el país), pero al que envían en las horas de ciencias sociales “porque no hace nada”. La utilización del aula de acogida como espacio para lidiar con jóvenes que presenten comportamientos disruptivos solo se observó en una ocasión, y no corresponde ni a las prácticas habituales ni al *ethos* del centro. Sin embargo, que un docente pueda considerar el dispositivo como adecuado para derivar a un alumno que “no hace nada” encaja con un tipo de lógica que conecta el espacio con un perfil muy específico. El recurso se utiliza cuando el alumno ha tenido en el pasado el estatus de alumnado de nueva incorporación, pasando de lo que debería ser una característica transitoria a una

especie de marcador diferenciador permanente. La movilidad internacional vivida lo define como susceptible de ser enviado a un recurso pedagógico que, en principio, se diseña solo para abordar las necesidades lingüísticas tras el proceso migratorio. Así, acaba convirtiéndose en un recurso oportuno ante la dificultad de ofrecer una respuesta pedagógica adecuada a una situación no deseada en el aula ordinaria.

De estos casos y situaciones se extraen varias conclusiones. Por un lado, la movilidad parece solo resaltarse y, hasta cierto punto, pensarse como experiencia que la escuela debe abordar cuando se vincula con alumnado de origen inmigrante, con el riesgo que conlleva utilizar recursos basándose en el perfil del alumnado y no en sus supuestas funciones. Sin embargo, los ejemplos de la alumna y el alumno expuestos anteriormente, aun tratándose de perfiles distintos, también nos hablan del impacto que tiene esta vinculación casi exclusiva de la movilidad con la migración internacional. Sus casos muestran situaciones de movilidad relacionadas con las problemáticas de la clase trabajadora, que la escuela no logra priorizar aun cuando pueda empatizar con ellas. El hecho de que en ambas situaciones de movilidad no exista un protocolo de intervención específico pone de manifiesto una concepción de la institución escolar como espacio neutral, que otorga las mismas oportunidades a todo el alumnado a través de las mismas respuestas pedagógicas. Detrás de este planteamiento existe una retórica de la igualdad que difumina otros factores institucionales o sistémicos que intervienen en los procesos de desigualdad (Rubio, 2013). En concreto, y en estos casos, factores vinculados a la movilidad. El acceso de ambos estudiantes al centro garantizaría *per se* la igualdad de oportunidades sin tener en cuenta en qué regímenes de movilidad se ubican sus experiencias.

2.4.3. A qué responden los dispositivos y prácticas: dimensiones académicas o dimensiones socioafectivas

Hasta aquí hemos podido constatar cómo los discursos sobre la movilidad se circunscriben casi exclusivamente al cruce de fronteras nacionales, al tiempo que relacionan la “normalidad” del aula ordinaria con el estatismo, lo que cristaliza en prácticas comunicativas hegemónicas, monolingües, de la escuela (García, 2009): las que se asocian con una población estática dentro de un territorio. De ahí que el único dispositivo que se activa en las escuelas para gestionar la movilidad sea un dispositivo de acogida centrado en el aprendizaje lingüístico del alumnado de origen inmigrante. No representa tanto una respuesta a las necesidades del alumnado al que atiende como una respuesta a las necesidades de la escuela. Los casos que hemos analizado en los apartados anteriores ya han reflejado lo que en esta sección vamos a desarrollar con más profundidad: ¿a qué responden los dispositivos y prácticas que se activan?

En todos los centros del estudio se han registrado comentarios y experiencias que refuerzan la idea de que el objetivo del dispositivo de acogida es dar respuesta a la “normalidad” escolar:

... Es una cosa que va variando mucho, porque en función de cómo van progresando van volviendo a la normalidad del aula. En un trimestre puede que hagamos dos o tres cambios de horario para un alumno en concreto. Se va revisando y, cuando ya no lo necesitan, van al aula [ordinaria], porque la idea es ir normalizando la situación y que un alumno se sienta integrado en su grupo clase [entrevista a docente, centro 1].

En otros comentarios también se encuentra esta idea de herramienta de normalización basada más en la concepción estática de la escuela que en las necesidades del alumnado con movilidad. En palabras de un profesor entrevistado en el centro 1: “Los alumnos que asisten al aula de acogida tendrían que asistir más horas de las que van”.

A pesar de tratarse de una visión general compartida, en los centros con un modelo más acogedor (2, 3 y 5) esta se matiza y hasta se cuestiona. La lógica que subyace a estos discursos se basa en el prejuicio según el cual es un incremento de horas en el aula de acogida, y no la exposición a diversidad de situaciones comunicativas, lo que condiciona el proceso de aprendizaje de la lengua. Por otro lado, la voluntad de que este alumnado permanezca más horas en el aula de acogida no solamente pone de manifiesto la necesidad de un proceso de acogida como proyecto transversal a toda la organización del centro, sino que apunta a la necesidad de formación del profesorado para atender al alumnado en situación de movilidad internacional.

Tras tantos años de implementación de las aulas de acogida esta lógica de normalización se encuentra bien enraizada, como evidencia el hecho de que en algunos centros el aula de acogida se haya convertido en un “cajón de sastre”:

En teoría deben ir [al aula de acogida] los alumnos de tercero hasta sexto, los alumnos recién llegados, que se considera que hace menos de veinticuatro meses que están dentro del sistema educativo catalán. Al final lo que hacemos aquí es intentar hacer grupitos, para que no esté Josefa [la maestra] y un alumno. Juntamos dos, tres o cuatro, y a veces también cogemos alumnos de segundo. Lo que pasa es que intentamos que sean menos horas, una o dos horas a la semana máximo [entrevista a docente, centro 3].

A pesar de que el comentario cuestiona los supuestos beneficios de prolongar su asistencia —“intentamos que sean menos horas”—, este tipo de prácticas también ejemplifica cómo el dispositivo se concibe como un espacio adaptable a circunstancias diversas, poniendo en el centro el funcionamiento escolar “para

que no esté [la maestra] y un alumno”; pero el recurso, entendido como la dedicación de la profesora, podría plantearse de forma diferente. Por ejemplo, se podría utilizar como apoyo dentro del aula ordinaria, en la que las alumnas y los alumnos a quienes va dirigido podrían seguir el currículo del curso al tiempo que aprovechan lingüísticamente las posibilidades de la interacción con el resto de la clase. Sin embargo, la forma de conceptualizar la escuela, en general, y el alumnado de nueva incorporación, en particular, lleva a preservar el recurso aun cuando no se da la situación de tener suficiente alumnado que corresponda al perfil para el que se creó.

Esa supuesta adaptabilidad del aula de acogida está también relacionada con la pregunta que planteamos aquí, pero introduciendo un segundo nivel. Como dispositivos de acogida que son, ¿qué dimensión de la acogida priorizan, la académica o la socioafectiva?

Los datos evidencian que los saberes impartidos en el aula de acogida no están sistematizados. No cuentan con la presión curricular de las aulas ordinarias, lo que comporta que pueda tener alumnado de diversos niveles en diferentes momentos del curso, pero también indica que se concibe como un espacio en el que se prioriza la dimensión socioafectiva. Los recortes económicos en educación significaron la supresión de las aulas de acogida o la disminución de sus horas en la mayoría de los centros, obligando a buscar nuevas fórmulas de atención para este tipo de alumnado. No obstante, estas otras fórmulas revelan de forma semejante qué dimensión debe priorizarse. Teniendo en cuenta que ya no disponían de aula de acogida en aquel momento, al preguntar a dónde derivaban al alumnado de “matrícula viva” llegado durante el año, una de las profesoras del centro 5 comentaba: “Bueno, los envían un rato con las profesoras de educación especial y ellas miran un poco a ver...”.

En este caso, la priorización de la atención socioafectiva, dimensión por otro lado esencial para incidir en el desarrollo del sentimiento de pertenencia entre el alumnado móvil (ver, de nuevo, Villà y Ponferrada en este volumen), viene condicionada por una clara perspectiva del déficit. La ausencia de aula de acogida supone una derivación del alumnado al aula de la maestra de educación especial, una situación que puede significar para los estudiantes con movilidad el aumento de las posibilidades de seguir una trayectoria escolar diferenciada, bajo el etiquetaje de alumnos con “necesidades educativas especiales de tipo B”, que integra al alumnado que se considera que requiere una atención específica “por razones socioculturales o socioeconómicas” (Carrasco *et al.*, 2011).

En la misma línea, en los centros donde ha desaparecido el aula de acogida, o se han limitado sus plazas, se traslada al aula ordinaria la falta previa de sistematización curricular para el alumnado de nueva incorporación. Hemos podido constatar que este alumnado acostumbra a tener adaptaciones curriculares que afectan a objetivos generales de la etapa o a contenidos básicos y nucleares de algunas áreas, sin que exista una evaluación psicopedagógica previa. Las prácticas y los