

La *diversidad cultural* como problema: representaciones y prácticas escolares con adolescentes de origen latinoamericano (Madrid)*

Cultural Diversity as a problem: representations and school practices with adolescent Latin American origin immigrant students (Madrid)

María Isabel Jociles Adela María Franzé** David Poveda Bicknell*****

*** Departamento de Antropología Social, Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la Universidad Complutense de Madrid, Campus Somosaguas, 28223 Pozuelo de Alarcón*
<jociles@cps.ucm.es>; <adelafranze@cps.ucm.es>.

**** Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Madrid, Campus de Cantoblanco, 28049 Madrid, España* <david.poveda@uam.es>.

Abstract

This article focuses on Latin American immigrant students in a public secondary school in Madrid where school attendance is compulsory. Many of these students are assigned to programs for students with special needs and in their final secondary year they are recommended to continue with alternative training programs. Both processes involve a progressive distancing from a conventional academic trajectory. Based on ethnographic research carried out from 2007 to 2009, we analyzed practices and representations of teachers and other educational professionals in the institution concerning immigrant students. These are the issues that sustain the framework in which these students experience education and set them to construct their academic trajectories.

Key words: secondary education, immigration, educational trajectories, attention to diversity, teaching practices, educational counseling.

Resumen

El artículo trata sobre el alumnado de origen latinoamericano de un centro público de educación secundaria obligatoria (ESO) de Madrid. Este alumnado está sobrerrepresentado en varios dispositivos orientados a quienes presentan necesidades educativas especiales, por las que es

propuesto mayoritariamente, al terminar la ESO, hacia otros dispositivos que suponen abandonar el centro. Ello conlleva su alejamiento paulatino de una trayectoria académica "ordinaria". A partir de una etnografía realizada de 2007 a 2009, se analizan las prácticas y representaciones de los docentes y de otros profesionales del centro por cuanto van tejiendo el entramado institucional en que se desarrolla la experiencia socioeducativa de estos alumnos y contribuyen a construir sus trayectorias académicas.

Palabras clave: enseñanza secundaria, inmigración, trayectorias educativas, atención a la diversidad, prácticas docentes, orientación educativa.

Presentación

En este artículo se discuten algunos resultados del estudio de las trayectorias académicas del alumnado inmigrante en la educación secundaria obligatoria (ESO)¹ de un centro del suroeste del municipio de Madrid, que no identificamos para preservar el anonimato de quienes han colaborado en la investigación. Se presta especial atención a las trayectorias de los alumnos de origen latinoamericano,² ya que es el colectivo inmigrante más numeroso del instituto de educación secundaria (IES) estudiado y sobre el cual docentes, orientadores, directivos y otros técnicos han generado prácticas formales e informales más explícitas y discursos más articulados. Examinar críticamente la experiencia académica de este alumnado tiene gran interés analítico puesto que otros trabajos y discusiones han señalado la proximidad cultural y lingüística del contexto español y el latinoamericano como un elemento que facilitaría la integración del alumnado en el sistema educativo receptor. Sin embargo, tales supuestos no parecen cumplirse en este caso, pues, a pesar de la variabilidad en rendimiento y trayectoria escolares entre el alumnado tanto autóctono como inmigrante, el de origen latinoamericano está numéricamente sobrerrepresentado en varios dispositivos e índices numéricos del centro que indican su alejamiento de una trayectoria académica "ordinaria" o "exitosa".

El ICA (así denominaremos en este trabajo el centro escolar estudiado) es una de las instituciones de educación secundaria históricas del distrito. Está ubicado en un edificio reformado como centro educativo que cuenta con instalaciones y espacios emblemáticos y privilegiados en comparación con otros centros (tanto públicos como privados-concertados) del entorno. Mediante conversaciones informales, su página web o su proyecto educativo actual, el IES se presenta a sí mismo como una institución educativa pública de calidad, con cierta reputación académica, centrada en el desarrollo de trayectorias académicas de tipo preuniversitario. Muchos docentes están comprometidos con su trabajo; el centro participa en diversas iniciativas de innovación y apoyo educativos tanto nacionales como internacionales; igualmente, en diferentes programas de formación complementaria para los alumnos, ofrecidos por la administración local y regional, así como por otras instituciones (organizaciones no gubernamentales, proyectos de investigación, etcétera), y abarca una gama de actividades extraescolares relativamente extensa. Su oferta educativa está conformada por educación secundaria obligatoria y bachillerato (con tres modalidades) como educación postobligatoria. Para atender a la diversidad de su alumnado

dentro de la ESO, ha desarrollado programas de educación compensatoria³ y diversificación curricular,⁴ además de que interviene en otros de refuerzo y apoyo extraescolar (como el Programa de Refuerzo, Orientación y Apoyo, proa). También tiene un Departamento de Orientación⁵ que, de forma complementaria, incluye a una trabajadora social y, desde el curso 2008-2009, a un técnico de integración⁶ para trabajar con el alumnado inmigrante. Empero, el centro no se ha planteado incorporar otros programas paralelos, como un "aula de enlace"⁷ o los de "cualificación profesional inicial" (conocidos como PCPI)⁸ para alumnos que no han completado con éxito la ESO. Esta planificación se mantiene a pesar de que el Departamento de Orientación considera que se trabaja con numerosos alumnos que, finalmente, son dirigidos a otras modalidades de educación postobligatoria (sobre todo, a la formación profesional),⁹ y que el centro podría contar con recursos materiales para organizar algunos programas de formación laboral interesantes para ellos.

El ICA tiene una presencia muy visible de alumnado inmigrante, que ha crecido regularmente en los últimos años hasta alcanzar 50% del total de alumnos matriculados (este número se manejó de manera informal en las reuniones docentes durante los cursos 2007-2008 y 2008-2009, pues la última cifra oficial disponible es del 2005-2006 -véase cuadro). El centro se encuentra ubicado entre dos zonas del distrito con diferentes características sociales: una zona residencial, que acoge principalmente a familias autóctonas de clase media, y otra de viviendas más antiguas, en la que residen familias inmigrantes y autóctonas con menos recursos económicos. Dada esta heterogeneidad social en la zona de influencia del centro, podría suponerse que éste tiene una población también diversa en lo socioeconómico y en lo étnico. No obstante, entre los docentes se cree que el ICA concentra a más alumnado inmigrante y de menor poder adquisitivo que otros centros del distrito (incluidos públicos), y que a pesar de mantener cierto "prestigio académico" es percibido como un centro menos atractivo para las familias de clase media españolas (cf. van Zanten, 2007). En resumen, el centro, sin ser conflictivo o marcado, en el sentido de que el de origen inmigrante o en desventaja social suponga la totalidad del alumnado (cf. Franzé, 1998; Poveda, 2003; van Zanten, 2006), sí es una institución plenamente inmersa en las dinámicas sociales, políticas y educativas que contribuyen a la distribución desigual del alumnado en los distintos centros de la zona.

Se abordan ahora diferentes escenarios y prácticas sociales del centro que, dentro del contexto descrito, configuran la experiencia educativa institucional del alumnado de origen latinoamericano. Tras discutir la situación de estos alumnos en el transcurso de la ESO, se presta atención a dos elementos de la vida institucional que creemos que desempeñan un papel relevante en la construcción social de sus trayectorias académicas (cf. Mehan, 1997): *a)* las ideologías y discursos mantenidos por los docentes sobre el alumnado de origen latinoamericano, y *b)* el trabajo del Departamento de Orientación con el mismo.¹⁰ Antes, sin embargo, es necesario detallar el trabajo de campo efectuado, para después detenernos en las cifras que justifican nuestro análisis.

Método

Los resultados que se presentan forman parte de un proyecto de I+D+I más amplio llevado a cabo de 2005 a 2008 titulado "Adolescentes inmigrantes en la ESO" (SEJ2005-08371/SOCI). La segunda fase del proyecto consistió en un estudio etnográfico multidimensional del IES durante dos cursos académicos (2007-2008 y 2008-2009). El trabajo de campo se desarrolló en equipo y abarcó varios contextos formales y no formales, dentro y fuera del centro, que desempeñan un papel en la organización de la vida social y educativa del alumnado inmigrante.

Se realizó observación participante, con una media de dos días de observación a la semana, en diversos escenarios: entornos de socialización entre iguales internos (aula, recreo, visitas escolares, etcétera) y externos al IES (parques, calles, centros sociales o sus hogares), actividades dirigidas a los alumnos en horario extraescolar (proa y talleres de creación videodocumental organizados por nosotros), reuniones donde han participado agentes implicados en la intervención socioeducativa con adolescentes (como el equipo técnico de menores y familia o los equipos de orientación del distrito), situaciones previstas para la participación de los padres (encuentros con el Departamento de Orientación, actividades de la Asociación de Madres y Padres de Alumnos, de la escuela de padres, etcétera) y, sobre todo, espacios donde se ha desarrollado el trabajo socioeducativo cotidiano: la organización de la vida en el aula; la actividad de los equipos docentes en las reuniones de tutores, del Departamento de Orientación y en otros contextos de preparación de (y de reflexión sobre) la enseñanza-aprendizaje; y el quehacer de dicho Departamento dentro y fuera del centro con el alumnado, los profesores y otros profesionales que se relacionan de diversos modos con él.

Asimismo, se han hecho análisis de documentos (Proyecto Educativo del Centro, programaciones docentes, instrumentos de trabajo del profesorado, etcétera), videograbaciones de ciertos eventos, etnografía virtual en espacios de internet utilizados por los alumnos, así como entrevistas cualitativas a distintos sujetos vinculados con el íes: miembros y ex miembros de la Comisión de Escolarización del distrito (cuatro); del Departamento de Orientación (tres); del Equipo Directivo (dos); profesores de compensatoria (tres); de los grupos de "diversificación curricular" (uno) y de las aulas ordinarias (seis); técnicos especializados en atender al alumnado inmigrante, tales como técnicos de integración, mediadores interculturales o trabajadores sociales (cuatro); monitores/educadores de actividades extraescolares (dos); alumnos de diferentes cursos de la ESO (25) y padres de alumnos (ocho).

Resultados

El alumnado de origen latinoamericano en ESO en cifras

Los [cuadros 1, 2 y 3](#) muestran el lugar que ocupan distintos grupos de alumnos en la educación secundaria obligatoria del centro. Así, en el [cuadro 1](#) se aprecia que el alumnado inmigrante más numeroso es el de origen latinoamericano, sobre todo de Ecuador y Bolivia. En el curso 2005-2006

este alumnado representaba más de 23% de la población de ESO y casi 72% del total de alumnos inmigrantes. Las observaciones más recientes indican que en la actualidad esta cifra se acerca a 50% del total del alumnado de ESO. En este mismo cuadro se advierte cómo el porcentaje de inmigrantes en bachillerato se reduce casi a la mitad respecto a la ESO, con lo que podemos colegir que una gran cantidad de alumnos inmigrantes no sigue en el centro después de completar esta etapa, sino que opta por itinerarios formativos-laborales no académicos.

Cuadro 1
Distribución del alumnado de ESO en el ICA,
curso 2005-2006

Total alumnado ESO	498
% Inmigrante ESO	32.7
% Latinoamérica ESO	23.5
% Europa del Este ESO	3.2
% Marruecos ESO	1
% Otros	5
Total alumnado bachillerato	161
% Inmigrante bachillerato	17.4

Fuente: Elaboración propia a partir de información del Departamento de Orientación.

El [cuadro 2](#) presenta resultados de las evaluaciones finales realizadas en junio de 2008. El análisis de los datos se reduce a 2º ESO porque aunque en la investigación se documentaron diferentes grupos de 2º y 4º ESO los resultados de 4º de la evaluación de junio no son sencillos de interpretar debido a que se entremezclan con decisiones más globales sobre la promoción o titulación de cada alumno o su inserción en otros programas, por lo que son difícilmente legibles en términos de medición del rendimiento.

Por el contrario, los resultados de 2º ESO son muy informativos, ya que miden simultáneamente los logros académicos de los alumnos (por ejemplo, pasa al siguiente curso/ repite curso) y el tipo de decisiones que puede tomarse con ellos en el cambio de ciclo (incorporarlos a educación compensatoria, a diversificación, proponerlos para otros programas, etcétera). Los datos muestran un mayor fracaso académico entre el alumnado inmigrante y en especial el de origen latinoamericano. En la última columna de resultados (% endogrupo) vemos que sólo 35% del alumnado latinoamericano pasa de manera ordinaria al siguiente curso, mientras que 12% repite (la mitad de ellos, además, dentro de educación compensatoria) y más de 50% es propuesto a una variedad de programas educativos alternativos al segundo ciclo de la ESO. Debe señalarse que sólo cuatro alumnos de origen latinoamericano fueron propuestos para cursar el segundo ciclo de ESO en el programa de diversificación, una medida de adaptación curricular encaminada, según la propia legislación, a proporcionar un currículo y un sistema pedagógico alternativos para alumnos con dificultades académicas pero con perspectivas de completar con éxito la ESO. En resumen, la evaluación en 2º ESO evidencia que el alumnado inmigrante tiene peores resultados académicos en comparación con sus iguales autóctonos, y que en esta transición de ciclo comienza una

primera derivación hacia otros itinerarios formativos alternativos a la educación secundaria obligatoria ordinaria.

No obstante es significativo que este encauzamiento se produzca de manera temprana, las derivaciones hacia otros programas ocurren durante todo el segundo ciclo de la ESO y al completar el último curso, por lo que es importante cuantificar globalmente todas estas derivaciones tal como se proponen desde el centro. Además, dada la diversidad de programas disponibles y las características del centro, este análisis permite discutir a la par dos aspectos: *a)* el grado en que la participación en un programa provoca el alejamiento de una trayectoria académica "ordinaria", y *b)* puesto que no todos los programas se ofrecen en el íca, si ser propuesto para alguna medida supone un abandono efectivo del mismo.

El [cuadro 3](#) expone las propuestas realizadas por el Departamento de Orientación en junio de 2008 para todos los alumnos de ESO; por lo tanto, incluye al alumnado contabilizado en el [cuadro 2](#). Aunque estos datos deben tomarse sólo como "propuestas educativas" cuya aplicación no es definitiva, ya que depende de la aceptación del alumno y de su familia, además de los posibles resultados finales en la evaluación de septiembre, hay tres patrones relevantes: 1) el alumnado latinoamericano está sobrerrepresentado en los programas que implican el alejamiento de una trayectoria educativa ordinaria en las diferentes formas de educación secundaria postobligatoria y un abandono del propio centro; 2) este alumnado es claramente mayoritario en los programas de educación compensatoria; 3) en cuanto a las propuestas para los grupos de diversificación curricular en el segundo ciclo de ESO, las cifras exhiben una distribución en el centro más cercana a la que se esperaría en función de la distribución del alumnado según su origen.

Este estudio intenta comprender cómo estos "hechos escolares" son interpretados por los miembros de la comunidad educativa (docentes, orientadores, técnicos vinculados al centro, alumnos y familias) y cómo se construyen a partir de las prácticas cotidianas y del trabajo de los diferentes dispositivos socio-educativos. Una consecuencia del aumento del alumnado latinoamericano es que se hacen más visibles diversas prácticas y discursos que incorporan como elemento esencial la procedencia cultural del alumnado. En particular, aquí se han examinado algunos ámbitos de la vida escolar en los que se manifiestan ideologías, prácticas y discursos que se refieren al alumnado de origen latinoamericano¹¹ y que lo señalan como un colectivo especialmente significativo para el trabajo del íca. En el siguiente apartado se discute cómo se presenta este elemento en los discursos de los docentes/técnicos socioeducativos, sean éstos elicidados en ambientes semiestructurados (como entrevistas o conversaciones etnográficas) o en interacción durante su trabajo cotidiano (en reuniones de tutores, reuniones con padres, estudio/tratamiento de casos en el Departamento de Orientación, etcétera).

Discursos de los docentes/técnicos socioeducativos sobre el alumnado de origen latinoamericano

El análisis de los discursos de los docentes/técnicos socioeducativos acerca del alumnado de origen latinoamericano evidencia que éstos incluyen ideas articuladas tácitamente por los docentes y que se manifiestan con facilidad ante distintas situaciones cotidianas, por ello pensamos que no han aparecido sólo bajo la elicitación de los investigadores. En otras palabras, los docentes tienen creencias e ideas sobre este alumnado según las cuales su "origen cultural" desempeña un claro papel organizativo y explicativo.

Estos discursos sirven como un espacio para justificar la respuesta a las dificultades y diferencias del alumnado inmigrante a través de dispositivos y medidas específicas y cada vez más especializadas, como aulas de enlace, protocolos de bienvenida, técnicos expertos en interculturalidad, etcétera.

En cuanto a los contenidos de los discursos, que reflejan la reflexividad práctica (Giddens, 1995; Kros-krity, 2006) de los docentes/técnicos socioeducativos sobre su propio trabajo con los alumnos, éstos se articulan en torno a tres ámbitos de la vida del alumnado inmigrante, en los que aprecian una incidencia notable sobre las dificultades que, según dicen, caracterizan la experiencia académica de dicho alumnado: *a)* las diferencias lingüísticas entre las variedades de español latinoamericanas y el castellano autóctono; *b)* el sistema educativo y la experiencia escolar en el país de origen, y *c)* las expectativas socioacadémicas de las familias.

Creencias de los docentes/técnicos socioeducativos sobre el habla del alumnado de origen latinoamericano

De acuerdo con la investigación de Martín Rojo (2003), los docentes/técnicos socioeducativos del ICA conciben diferente la variedad del español que utilizan los alumnos de origen latinoamericano del castellano utilizado por ellos mismos y por el alumnado autóctono. Según los resultados de otros estudios (Ambadiang, García y Palacios, 2008), estos docentes/técnicos socioeducativos comparten con los adolescentes latinoamericanos esta percepción de diferencia lingüística, y le atribuyen efectos significativos en sus experiencias comunicativas. Sin embargo, como profesionales de la educación, también proponen determinadas medidas que podrían facilitar una transición lingüística entre las variedades del español. En algún caso, por ejemplo, se sugiere la participación del alumno en un aula de enlace, un dispositivo transicional segregado del aula ordinaria dirigido a alumnos recién llegados cuya lengua materna no es el español (del Olmo, 2007; Pérez, 2007) y que, al menos sobre el papel, no está pensado para los de origen latinoamericano.

Aurora, del Departamento de Orientación, comenta que Adrián, un alumno rumano, no habla bien español a pesar de llevar dos años en España y haber pasado por un aula de enlace, y añade: "Las

aulas de enlace también valdrían para algunos alumnos latinoamericanos porque, aunque se supone que hablan español, también hay diferencias".¹²

En otros casos, se plantea un periodo indefinido de "moratoria" socioeducativa para facilitar la adaptación al contexto español y, a partir de entonces, tomar decisiones adecuadas sobre la educación/formación de los alumnos.

Una tutora asegura que "estos chicos latinoamericanos", que llegan ya mayores, necesitan entre dos y tres años para adaptarse, y luego ya encargarse de tomar decisiones sobre sus estudios y su vida. [...] Después menciona que incluso el idioma es diferente y a los "chicos latinoamericanos" les da hasta vergüenza hablar porque piensan que se van a reír de ellos en clase.¹³

Creencias de los docentes/técnicos socioeducativos sobre la experiencia escolar y el sistema educativo del país de origen

Respecto a la falta de estimulación ambiental, la pobreza material y cognitiva del entorno en que han vivido los alumnos inmigrantes en general y los latinoamericanos en particular, los docentes/técnicos socioeducativos reproducen esquemáticamente algunos mecanismos y efectos del paradigma lingüístico y antropológico conocido como "teoría del déficit" o "cultura de la pobreza" que, desde los años sesenta del siglo pasado, ha aparecido en el discurso educativo (Smiley y Miller, 1968). Esta aproximación y sus versiones contemporáneas han sido criticadas desde diferentes perspectivas (Bruer, 1999), pero también se han presentado en algunas de las primeras formulaciones de intervención sobre la diversidad cultural elaboradas en España, que han tenido mucha visibilidad (Díaz-Aguado y Baraja, 1993). Parece que sólo algunas explicaciones desarrolladas en las ciencias sociales han llegado hasta la escuela y han sido incorporadas a sus prácticas. Es lo que se desprende, por ejemplo, de las entrevistas realizadas a docentes y otros técnicos socioeducativos, quienes comparten un conjunto de representaciones en torno al sistema educativo de los países de origen como deficitario o de menor nivel.

Muchos vienen de otros países con un nivel que... por más que hayan estado escolarizados, su sistema educativo es... ¡es el que es! Esto se nota mucho con los que vienen, por ejemplo, de República Dominicana, que tienen un sistema educativo más pobre, por así decirlo, o inferior. Y les choca que, por ejemplo, allí son chicos de notable o sobresaliente y llegan aquí y tienen que estar en compensatoria (entrevista a profesora de compensatoria, española).

A veces, estos rasgos se asocian, de manera matizada, ya no al sistema educativo general de los países de origen, sino sólo a la enseñanza pública de los mismos, por lo que sitúan siempre a sus alumnos del lado de esta enseñanza "deteriorada", "más pobre" o "inferior".

Es importante señalar algunas cuestiones sobre el estatus de estas representaciones. Por una parte, son meramente especulativas y suponen atribuciones sobre las características de los sistemas educativos o las condiciones materiales del país de origen que, como los entrevistados dejan entrever, no han sido corroboradas ni contrastadas con otras fuentes (personales,

documentales, etcétera). Por otra parte, su peso explicativo en la dinámica experiencia previa-evaluación académica actual es relativamente circular, y tiene, como veremos, un efecto real en las trayectorias académicas de los alumnos, al establecerse una cadena en la que la asociación privación socioeducativa en el país de origen-menor competencia/rendimiento académico en España confirma el factor causal de privación inicial-incorporación a un dispositivo compensatorio en España-reducción de las expectativas/exigencias/ competencias esperadas.

Representaciones de los docentes / técnicos socioeducativos sobre las expectativas de las familias latinas en torno a la educación de sus hijos

Los discursos analizados muestran pautas recurrentes y también algunas contradicciones en las creencias de los docentes/técnicos y en las estrategias que aplican para resolverlas. Primero, perciben que las familias inmigrantes actuales, principalmente las latinoamericanas, no atribuyen a la educación formal el mismo papel en el proceso de ascenso social que le atribuye la población autóctona o incluso otras generaciones de migrantes.

Yo creo, y es una hipótesis mía, sobre todo en los latinoamericanos, que no es una inmigración como la que fue a la Argentina, que tenía bien claro que la escuela era un medio de ascenso social. Me da la sensación de que ese valor no existe (entrevista a jefa de estudios, argentina).

Por el contrario, se piensa que la inversión formativa a mediano o largo plazo se diluye con otras preocupaciones encaminadas a "sobrevivir" a las presiones y dificultades materiales que, en el ámbito del trabajo, la vivienda, etcétera, supone ser inmigrante. De esta manera, en sus representaciones, los docentes/técnicos socioeducativos reconocen determinadas condiciones estructurales que constriñen la vida de las familias inmigrantes (precariedad laboral, conflictos de conciliación entre trabajo y atención de los hijos, etcétera) y que explican los problemas educativos de los hijos, lo que impide depositar en los padres la responsabilidad moral de estos inconvenientes.

La primera generación viene a trabajar como "burros", explotados. No les da tiempo ni a necesitar: sólo trabajan. La mayoría de los padres no puede venir [al centro] porque les ponen pegas en el trabajo (entrevista a profesora de compensatoria, española).

Empero, identifican espacios en los que la responsabilidad recae sobre los padres, aunque suponga el despliegue de valores y objetivos que consideran cuestionables. Ante la falta de un proyecto de ascenso socioeconómico a través de la educación, estos docentes/técnicos señalan que los alumnos y los padres inmigrantes han optado por formas de consumo parecidas a las de las familias autóctonas, a pesar de todas las dificultades económicas.

Y luego vienen los hijos. Yo no sé, pero se encuentran con algo que no terminan de asumir, porque allí les deben haber vendido que esto es el paraíso y piensan que tienen derecho a todo, o el choque es tan fuerte que no consiguen adaptarse o que los padres les quieren dar lo que ven que los españoles dan a sus hijos... (entrevista a profesora de compensatoria, española).

Por último, está la idea compartida sobre la falta de tiempo (o de capacidad) de los padres para atender a sus hijos y apoyarlos en su trabajo académico diario, dada la precariedad de sus condiciones laborales.

Y otro problema es que los niños están solos todo el día, ¡todo el día! De llamar a la madre y: "¡Cómo que no ha ido!, ¡si le he dejado el bocadillo encima de la mesa!" (entrevista a profesora de compensatoria, española).

Esta consideración es muy significativa a la hora de tomar decisiones sobre los itinerarios más adecuados para los adolescentes inmigrantes, y los latinoamericanos en particular: si los padres no pueden apoyarlos en sus estudios, ello constituye una razón más para que no se oriente a los chicos hacia itinerarios académicos (ESO/bachillerato) donde se supone que requerirán mayor ayuda.

Sin embargo, los docentes/técnicos también se encuentran con familias cuyas expectativas son altas y otorgan a la educación de sus hijos un gran valor. Cuando esto ocurre, lo más habitual es que se considere necesario articular una serie de medidas para "modular" esas expectativas. Puesto que, en relación con las creencias más generalizadas, el sistema educativo español plantea retos muy difíciles de asumir para los alumnos y las familias inmigrantes, los docentes y, sobre todo, los especialistas en los que depositan esta responsabilidad (técnicos de integración, mediadores interculturales, etcétera) estiman que deben gestionar dichas expectativas insertándoles ciertas dosis de realismo.

Me parece bueno cómo se está enfocando en el instituto, en el sentido de que se le pueda transmitir a los padres una realidad: que tienen un cierto desfase académico, que tienen ellos que adaptarse al instituto, más la propia adaptación a la sociedad. Y una de las labores que yo, como técnico, tengo es la de transmitir esa información a los padres, ¿no?, que hay que soportar, digámoslo así, un año de transición, y que ESO no significa que se vayan a quedar desligados de la posibilidad de estudiar o marginados (entrevista a técnico de integración, boliviano).

En este caso, el trabajo de orientación intenta que las familias y los alumnos sean conscientes de estos retos: *a)* que sus experiencias educativas previas son potencialmente insuficientes (aunque fueran válidas en el país de origen) para enfrentarse con éxito a las exigencias del sistema educativo español, y *b)* que la propia estructura de éste tiene una organización (por etapas, edades, etcétera) en la que algunas transiciones son más importantes que otras (por ejemplo, la transición entre ciclos en la ESO, la transición de ESO a diferentes itinerarios postobligatorios) y determinan el tipo de alternativas académicas y formativas que pueden tomarse en el futuro y en la siguiente transición.

Los discursos y prácticas desplegados por los docentes/técnicos socioeducativos en relación con estas familias inmigrantes muestran cómo disponen de múltiples explicaciones ad hoc para relativizar y cuestionar las altas expectativas de los padres de chicos recién llegados. En ocasiones piensan que los padres realmente se fían de lo que sus hijos les dicen sin comprobarlo con calificaciones "objetivas", y, cuando disponen de éstas, la cuestión se traslada al hecho de que

esas calificaciones no tienen el mismo valor/ significado aquí que allá, apoyándose de nuevo en la idea de las deficiencias del sistema educativo de origen.

Los padres reciben que los hijos son buenos estudiantes en su país de origen, que tienen buenas notas; sin embargo, a la hora de escolarizarlos en España se encuentran con un cierto desfase, y esos chicos tienen que lidiar con ese desfase académico más la integración en un momento clave (entrevista a técnico de integración, boliviano).

De tal suerte, un alumno que no demuestra de forma casi inmediata el mismo nivel que los alumnos españoles, según parámetros que no dejan de depender de la cultura escolar española, es calificado como de bajo nivel. Ello, como se ha insistido, está ligado al modo en que se concibe el sistema educativo de origen y la postulación de un periodo de transición pensado no tanto para que los alumnos muestren "lo que saben", sino para que adquieran conocimientos que sus compañeros autóctonos ya poseen.

Estas últimas observaciones evidencian el papel fundamental de los procesos de orientación académica en las trayectorias académicas de los alumnos. Esta orientación puede entenderse como un proceso prolongado y continuo que se desarrolla en espacios formales e informales diversos, pero que tiene su centro en un dispositivo específico, el Departamento de Orientación.

El trabajo de orientación con el alumnado inmigrante

Para comprender el trabajo realizado desde el Departamento de Orientación y el resto de los agentes del centro que participan en este proceso, es necesario tener en cuenta ciertas características estructurales de la educación secundaria obligatoria española: desde la reforma acometida con la Ley Orgánica General del Sistema Educativo, la ESO se plantea como una etapa única y comprensiva; se espera que el alumnado la complete con éxito a los 16 años, obteniendo una titulación, también única, que permite acceder a todas las opciones de educación secundaria postobligatoria o al mercado laboral. Sin embargo, la realidad para un gran número de alumnos no es así, pues éstos se enfrentan a dificultades académicas durante la ESO o no logran terminarla con éxito. La respuesta del sistema educativo no ha sido sustituir dicha estructura comprensiva con una educación secundaria obligatoria diferenciada en itinerarios, como en otros países europeos (Holanda o Alemania), sino que -como se ha dicho- ha creado una serie de programas internos y externos al centro educativo dirigidos al alumnado con dificultades. Además, la implementación de estas políticas educativas por parte de las diferentes administraciones revela que muchos de ellos (especialmente los más externos), al tratarse de "programas paralelos" al sistema escolar, son relativamente volátiles y cambian de ubicación, nomenclatura u organización prácticamente cada año académico.

La decisión sobre en cuál de estas diversas alternativas del sistema ubicar a los alumnos no recae en un único momento o procedimiento, como un examen final o la medición de los logros académicos en cierto año, ni tampoco en un solo profesional. En la educación secundaria española

no es posible identificar una "situación clave" (Erickson, 1975; Mehan, 1978) en la que se condense la toma de decisiones o se gestionen todos los procesos que pueden determinar la trayectoria educativa de un alumno.

En estas condiciones, la toma de decisiones y la orientación educativa deben entenderse como procesos dispersos en cuanto a los espacios en los que se llevan a cabo (en reuniones con tutores y entre tutores, con los alumnos, con las familias, con profesionales del Departamento de Orientación, en otros entornos extraescolares, etcétera), que pueden prolongarse en el tiempo y ser más o menos intensos para los alumnos. La orientación educativa persigue dos objetivos: *a)* permitir que los actores implicados (familias, alumnos, técnicos y docentes-tutores) conozcan el sistema educativo y sus alternativas, cuestión no tan sencilla como pudiera parecer, dada la volatilidad de los programas alternativos (Garantía Social, Aulas de Compensación Educativa,¹⁴ PCPI, etcétera), y *b)* lograr que la opción por la que finalmente se opte sea una decisión consensuada e informada que el alumno y su familia adopten como la mejor posible de acuerdo con su trayectoria escolar y sus expectativas, puesto que la propia normativa, en ausencia de un "indicador externo objetivo" que distribuya a los alumnos en diferentes itinerarios (Mazeland y Berenst, 2008), les otorga un papel fundamental en la toma de decisiones educativas (incluyendo el oponerse a las sugerencias del equipo docente).

Nuestros datos apuntan que el trabajo de toma de decisiones y de orientación educativa, desde la perspectiva institucional, tiene una relevancia especial para el alumnado inmigrante en dos momentos de su trayectoria escolar: al entrar al centro, cuando se decide la clase de programa o apoyo más acorde con sus necesidades académicas; y al abandonarlo, cuando se establecen las opciones disponibles para los alumnos que previsiblemente no van a completar con éxito la ESO, lo que, dadas sus circunstancias (edad y calificaciones, sobre todo) y la oferta educativa del centro, implica buscar alternativas en otras instituciones.¹⁵

La gestión y ubicación de los alumnos recién llegados

Tanto las entrevistas como las observaciones realizadas en el ICA manifiestan algunos elementos que definen el modo en que los alumnos son ubicados en distintos programas: en especial, la manera en que el alumnado inmigrante, cuando accede al centro, entra al programa de educación compensatoria, con clases en espacios segregados del grupo ordinario y con una programación educativa que, en la práctica, establece un currículo y unas metas educativas diferentes de las del resto de sus compañeros de curso.

Como ya hemos señalado, hay ausencia de criterios e instrumentos "objetivos" (o con "pretensión" de objetividad) para la evaluación de las competencias adquiridas previamente por dichos alumnos. Esto no impide que los docentes construyan otros criterios y pautas que utilizan para hacer valoraciones sobre sus competencias académicas, como pueden ser la caligrafía o la forma de coger el lapicero, por ejemplo.

El proceso de ubicación suele partir de los propios tutores y puede implicar tomar decisiones rápidas en un periodo relativamente breve, encaminadas a desplazar a los alumnos inmigrantes hacia espacios fuera del aula ordinaria. Así, dadas las ideas sobre su situación familiar y su experiencia educativa en el país de origen, y dada la secuenciación temporal estricta del currículo en el aula ordinaria, el proceso puede ser resuelto en pocas semanas.

Soraya, una tutora, dice que tiene para proponer a dos chicos latinoamericanos de su grupo para compensatoria. De uno asegura que "acaba de aterrizar en Barajas", y que no quiere pasarle la evaluación para no incomodarlo, pero que le ha preguntado si le resulta más difícil que en su país, a lo que el chico le ha contestado que sí. Soraya añade que está esperando "a que se centre un poco", y que en un par de semanas decide si lo propone finalmente para compensatoria.¹⁶

Además, este proceso distribuye la responsabilidad de la toma de decisiones de una manera específica: la deposita en última instancia en los expertos/especialistas del equipo directivo o del Departamento de Orientación, y no otorga al profesor de compensatoria la capacidad para revisar la decisión tomada o reevaluar la conveniencia de la medida a partir del *input* que podría proporcionar como docente, con más experiencia directa respecto al aprendizaje del alumno.

Yo llego el día 1 de septiembre y el día 10 me dan la lista. Luego son grupos un poco inamovibles, porque sería un poco como luchar contra todo. Entonces, por mucho que dijeras: "Pero este chico tal, cual...", tú lo propones, pero como son chicos que dan guerra en clase y cumplen los requisitos básicos [para estar en compensatoria]: que tienen riesgo social siendo españoles, o son inmigrantes, ese tipo de cosas... (entrevista a profesora de compensatoria, española).

La ubicación en el programa de educación compensatoria es una medida que, aunque formalmente puede (debe) ser revisable y transitoria, en la práctica suele ser definitiva para los alumnos, lo que muchas veces supone completar el primer ciclo de la ESO en compensatoria y pasar directamente, en el segundo, a otros programas o itinerarios alejados del transcurso ordinario de la ESO, por ejemplo el programa de diversificación. Tal como reconocen los profesores, en especial los de compensatoria, esto responde más a razones institucionales que a las necesidades de los alumnos. No obstante, justifican esta "política" con la idea de que en el programa de compensatoria (al igual que en el de diversificación) se reducen las exigencias y el nivel académico para que los alumnos puedan superar los cursos. Sin embargo, ello los inhabilita para seguir el ritmo del aula ordinaria. En suma, se les sitúa, de una manera relativamente rápida, en dispositivos específicos para alumnos con necesidades educativas especiales, que -al menos en teoría- deberían "compensarlos" para que puedan entrar en un itinerario académico ordinario, pero en esos dispositivos se baja el nivel académico exigido, lo cual justifica (en la ideología y en la práctica) que no se les pueda incorporar al mismo.

Para comprender cómo alcanza su cenit este progresivo alejamiento de un itinerario académico ordinario es necesario considerar también el desarrollo del trabajo de orientación hacia el final del "trayecto", cuando hay que tomar decisiones sobre qué hacer después de la ESO, o al cumplir 16 años y no haber obtenido la titulación esperada.

La orientación del alumnado hacia otros dispositivos y programas

Desde el Departamento de Orientación se realizan diversas actividades y se tienen conversaciones con los alumnos que presentan dificultades para completar con normalidad la ESO, con el fin de explicarles las distintas opciones y las salidas formativas con las que pueden contar. El clima en el que se desenvuelven estas acciones parece encaminado, al menos en los casos que hemos observado, a reducir sus reticencias a ser canalizados a tales programas, puesto que entrañan el abandono del centro o renunciar a culminar la ESO del modo regular. Es más, se trabaja sobre la premisa de que los alumnos, a pesar de sus malas experiencias académicas (además de reprimendas y conflictos con ciertos docentes), se resisten a dejar el centro y, en términos generales, "se encuentran a gusto en el ICA", aunque sólo sea por las relaciones sociales que, a través de él, han establecido en espacios y ámbitos extraacadémicos.

Aurora invita a Frank, un alumno latinoamericano, a sentarse, y en una esquina de la mesa escribe sobre un papel un esquema intentándole explicar las posibilidades que tiene: ir a cualificación o a un Aula de Compensación Educativa. Frank dice que ir a una ace es como si le echaran del centro, y María José, la trabajadora social, replica que es él mismo el que se está echando porque no viene a clase, acumula faltas... María José está más seria que Aurora. Frank comenta que María José es la "poli mala", Aurora, "la poli buena". y que le tenemos rodeado.¹⁷

En ciertos momentos de la escolarización del alumnado caracterizados por la transición entre etapas, la finalización de un ciclo o, por ejemplo, la llegada a determinada edad, se hacen explícitas las diversas gestiones realizadas para ubicar a los alumnos en una u otra opción del sistema educativo español. Conocer y decidir qué hacer fuera del ICA puede suponer para los alumnos reuniones con miembros del equipo de orientación, conversaciones con educadores y técnicos de los servicios sociales del distrito, visitas a otras instituciones en las que hablarán con otros alumnos y profesores, entre otras actividades, en las cuales se tratarán temas que continúan elaborándose en las sesiones de tutoría en su grupo de referencia, en conversaciones informales con miembros de la familia y los iguales, etcétera. En cuanto al tipo de alumnos al que se invita a participar en estas acciones, las observaciones y conversaciones recogidas durante la investigación apuntan a que sólo se llevan a cabo con algunos de ellos. El [cuadro 2](#) revela cómo varios alumnos autóctonos fueron derivados a PCPI (pero ninguno a ace). Sin embargo, no hemos podido constatar que se efectúen con ellos tutorías tan intensas como las realizadas con alumnos inmigrantes, o visitas organizadas a programas como las Unidades de Formación e Inserción Laboral (ufil) o las ace, aunque algunos sí participan en las visitas a los ciclos formativos de grado medio. Esta extensa serie de acciones se despliega principalmente con alumnos inmigrantes, en especial con los de origen latinoamericano, sobre los que se piensa que necesitan más información o "trabajo de persuasión".¹⁸ En el caso de los alumnos autóctonos, estas derivaciones, cuando se producen, se efectúan en reuniones puntuales con los alumnos y/o con sus padres hacia finales de curso, y sin el proceso más dilatado de presentación, discusión, visita a los centros, etcétera.

Conclusiones

Hemos presentado diferentes discursos y prácticas en distintos ámbitos de la institución que configuran la experiencia escolar del alumnado inmigrante, en particular de origen latinoamericano, en un ICA del municipio de Madrid.¹⁹ Se trata de un conjunto amplio y complejo de procesos que, en este artículo, han sido abordados en términos generales. No obstante, los datos que emergen del escrutinio de las cifras, de los discursos de los docentes/técnicos socioeducativos y del trabajo de orientación del departamento homónimo convergen en tendencias que vale la pena señalar; tendencias con una parte que es idiosincrásica del centro (con su propia infraestructura y recursos) y otra que es indicativa de condiciones más amplias dentro del sistema educativo madrileño y español. Así, en concordancia con lo expuesto en otros estudios, en el ICA domina y se consolida un tratamiento de la diversidad sociocultural que, en textos anteriores (Franzé *et al.*, 2007), hemos calificado de *externalización*. Esta manera de conceptualizar la diversidad cultural tiene varias manifestaciones en el terreno educativo que, en el centro analizado, confluyen claramente:

a) Como apuntan los [cuadros 1, 2 y 3](#), hay una distribución desigual del alumnado inmigrante en los diferentes itinerarios, dispositivos y programas previstos en la educación secundaria obligatoria. Los datos procedentes del ICA coinciden con los obtenidos para una muestra más extensa de centros de la ciudad de Madrid (Poveda *et al.*, 2007), por lo que aquél no parece ser especialmente "segregador" en relación con otras instituciones del entorno. Comparte con ellas una tendencia a desplazar a los alumnos inmigrantes, especialmente a quienes presentan más dificultades académicas, del aula ordinaria a espacios e itinerarios que, en la práctica, los alejan (los ponen más allá, en el "exterior") de una trayectoria académica ordinaria y, en otros términos, comprometen la idea de la ESO como etapa universal y comprensiva.

b) Para un conjunto de profesores, educar a alumnos socioculturalmente "diversos" no forma parte -ni ha sido incorporado como un elemento deseable- de su trabajo cotidiano. Ello ocurre a pesar de que la población total del centro sea muy heterogénea en lo social y lo cultural, pues, como es distribuida en diferentes programas, el resultado son grupos-clase internamente homogéneos. Así, trabajar con alumnado inmigrante (al que, por serlo, se le presuponen necesidades educativas especiales) se convierte en una tarea asumida por profesionales "especializados" en este campo. La etnografía no ha hecho más que evidenciar cómo, en las actuaciones del centro con el alumnado inmigrante, los mediadores interculturales, los técnicos de integración, el Departamento de Orientación, los educadores sociales, etcétera, cobran cada vez más importancia frente a los equipos docentes habituales de cada grupo de referencia. Las acciones con este alumnado se dejan en manos de agentes "externos" al núcleo de profesores.

c) Las decisiones sobre la organización y las prácticas socioeducativas tienen un correlato en un discurso mediante el cual los profesores y los expertos atribuyen peso explicativo a factores "externos" (Franzé *et al.*, 2007; Franzé, 2008), esto es, que quedan fuera del control y del trabajo pedagógico de los docentes y del centro (experiencia escolar anterior, lengua materna, dinámicas familiares, etcétera).

Estos patrones caracterizan las prácticas dominantes del centro estudiado.²⁰ Sin embargo, esto no significa que se pongan en marcha sin tensiones o que no convivan con otras formas de definir los problemas y el modo de abordarlos. De hecho, durante el trabajo de campo se constató que ciertos profesores y profesionales representan "voces discordantes", aunque éstas no queden plasmadas en la actividad cotidiana del centro, a pesar de ser quienes desarrollan una labor más cercana al alumnado inmigrante. Así, algunos miembros del Departamento de Orientación reconocen -como se ha apuntado- que son muchas las derivaciones que se han hecho en los últimos cursos, y que éstas sirven primordialmente para mantener cierta imagen académica del íes; asimismo han propuesto, sin éxito, incorporar otros programas (sobre todo de iniciación profesional) a su oferta educativa. Igualmente, una de las profesoras de compensatoria, sin dejar de usar ciertos estereotipos sobre las familias y los alumnos de origen latinoamericano, interroga y problematiza de manera continua las prácticas escolares (incluidas sus propias estrategias educativas y de relación con los alumnos), y les atribuye a éstas buena parte de la responsabilidad sobre los resultados escolares de los chicos y, aun, sobre sus trayectorias erráticas o fallidas. Pero, como asegura, "no puede ya luchar contra todos" (ni contra las triquiñuelas de sus colegas para "quitarse de encima a los chavales") y adopta la estrategia de mantener a sus alumnos en compensatoria ("el que entra se queda", afirma) para protegerlos, tutorizarlos y tratar de buscarles la mejor opción entre las posibles. No obstante, esta actitud crítica y reflexiva de algunos docentes no impide que se implemente el tipo de medidas

Es preciso señalar, por último, que del análisis que hemos presentado no debe desprenderse un discurso encaminado a culpar a los docentes/profesionales, o considerar que los procesos de exclusión que hemos documentado son resultado de los prejuicios y las "acciones malintencionadas" de los mismos. Por el contrario, si tuviéramos que calificar globalmente el centro donde se realizó la investigación etnográfica, diríamos que mantiene una actitud abierta, interesada en la mejora e innovación educativas y comprometida con el papel de la educación pública como instrumento de transformación social. No obstante, el trabajo socioeducativo tiene lugar en un contexto que impone sus propias constricciones y contradicciones. La formación y los discursos teóricos dominantes en España sobre la diversidad cultural han favorecido algunas explicaciones y estrategias sobre otras; la legislación educativa, además de tener como rasgo estructural su inestabilidad y variabilidad en función de cambios políticos, atribuye al sistema y a los centros funciones para tratar la diversidad cultural, pero luego, según se percibe, no proporciona los recursos adecuados para desempeñarlas. Por otro lado, los centros educativos como el ICA tienen que hacer frente a los apremios y contradicciones que supone responder a su misión como centros públicos y abiertos y estar sometidos a las mismas presiones que fomentan los actuales sistemas de evaluación y distribución de recursos de acuerdo con los mecanismos de la oferta-demanda. En este contexto se generan los discursos y las prácticas de los centros escolares, por lo que debemos considerar estas constricciones para interpretar los resultados de este trabajo.²¹

Bibliografía

Ambadiang, Théophile, Isabel García y Azucena Palacios 2008 "Fronteras en el ámbito educativo: el caso de la inmigración ecuatoriana en Madrid", en Isabel García, Azucena Palacios e Isabel Rodríguez (eds.), *Fronteras exteriores e interiores: Indigenismo, género e identidad*, Lincom Europa, Múnich, pp. 68-77. [[Links](#)]

Barthon, Catherine 1998 "L'école à l'épreuve de la ségrégation. Une étude de cas: Asnières-sur-Seine", en Ida Simon-Barouh (dir.), *dynamiques migratoires et rencontres ethniques*, L'Harmattan, París, pp. 179-194. [[Links](#)]

Bruer, John 1999 *The Myth of the First Three Years: a New Understanding of Early Brain development and lifelong learning*, The Free Press, Nueva York. [[Links](#)]

Cebolla, Héctor 2007 "La concentración de minorías étnicas en las escuelas británicas: un análisis sobre la elección de centros", en *Revista española de Investigaciones sociológicas*, vol. 118, núm. 7, pp. 97-121. [[Links](#)]

Díaz-Aguado, María José y Ana Baraja 1993 *Interacción educativa y desventaja sociocultural: Un modelo de intervención para favorecer la adaptación en contextos inter-étnicos*, Centro de Investigación y Documentación Educativa (cide), Madrid. [[Links](#)]

Erickson, Frederick 1975 "Gatekeeping and the Melting Pot: Interaction in Counselling Encounters", en *Harvard educational Review*, vol. 45, núm. 1, pp. 44-70. [[Links](#)]

Fassin, Didier 2006 "Du déni à la dénégation. Psychologie politique de la représentation des discriminations", en Didier Fassin y Eric Fassin (dirs.), *De la question sociale à la question raciale? Représenter la société française*, La Découverte, París, pp. 133-157. [[Links](#)]

Franzé, Adela 1998 "Une école difficile: sur la concentration scolaire d'élèves d'origine immigrante", en *Revue Européenne des Migrations Internationales*, vol. 14, núm. 1, pp. 105-120. [[Links](#)]

-----2008 "Diversidad cultural en la escuela. Algunas contribuciones antropológicas", en *Revista de educación*, núm. 345, pp. 111-132. [[Links](#)]

Franzé, Adela, María Fernanda Moscoso y Albano Calvo 2011 "'Donde nunca hemos llegado'. Alumnado de origen latinoamericano: entre la escuela y el mundo laboral", en Ángeles Arjona, Francisco Checa y Teresa Belmonte (eds.), *biculturalismo y segundas generaciones. Integración social, escuela y bilingüismo*, Icaria, Barcelona, pp. 279-308. [[Links](#)]

Franzé, Adela, et al. 2007 "La mediación de la cultura de origen en las concepciones y prácticas del profesorado de la ESO", en *Actas del IX congreso español de sociología. Barcelona: Federación española de sociología*, Federación Española de Sociología, Barcelona, pp. 1-22. [[Links](#)]

Giddens, Anthony 1995 *La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración*, Amorrortu, Buenos Aires. [[Links](#)]

Kroskity, Paul 2006 "Language Ideologies", en Alessandro Duranti (ed.), *A Companion to Linguistic Anthropology*, Blackwell, Oxford, pp. 496-517. [[Links](#)]

Liberal, Balbina y Cristina García 2003 "Educación", en Miguel Laparra (ed.), *Extranjeros en el purgatorio. Integración social de los migrantes en el espacio local*, Bellaterra, Barcelona, pp. 165-194. [[Links](#)]

Maier, Robert y Mariette de Haan 2003 "Les dynamiques multiculturelles dans les écoles néerlandaises", en *Revue Française de Pédagogie*, núm. 144, pp. 39-47. [[Links](#)]

Martín Rojo, Luisa (ed.) 2003 *¿Asimilar o integrar? dilemas ante el multilingüismo en las aulas*, CIDE, Madrid. [[Links](#)]

Mazeland, Harrie y Jan Berenst 2008 "Sorting Pupils in a Report-Card Meeting: Categorization in a Situated Activity System", en *Text*, vol. 28, núm. 1, pp. 55-78. [[Links](#)]

Mehan, Hugh 1978 "Structuring School Structure", en *Harvard educational Review*, núm. 48, pp. 32-64. [[Links](#)]

-----1997 "The Construction of an LD Student: A Case Study in the Politics of Representation", en Michael Silverstein y Greg Urban (eds.), *Natural Histories of discourse*, The University of Chicago Press, Chicago, pp. 253-276. [[Links](#)]

Nusche, Deborah 2009 "What Works in Migrant Education? A Review of Evidence and Policy Options", Organisation for Economic Cooperation and Development (Education Working Paper, 22) <<http://www.bmukk.gv.at/medienpool/18822/eduwhatworksmigrantpolicy.pdf>> [18 de noviembre de 2011] [[Links](#)].

Olmo, Margarita del 2007 "La articulación de la diversidad en la escuela: Un proyecto de investigación en curso sobre las 'Aulas de Enlace'", en *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, vol. 62, núm. 1, pp. 187-203. [[Links](#)]

Pérez, Miguel 2007 "Las aulas de enlace: Un islote de bienvenida", en Luisa Martín Rojo y Laura Mijares (eds.), *Voces del aula: Etnografías de la escuela multilingüe*, CIDE, Madrid, pp. 113-146. [[Links](#)]

Poveda, David 2003 "La segregación étnica en contexto: el caso de la educación en Vallecas-Puente de Vallecas", en *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 11, núm. 49 <<http://epaa.asu.edu/epaa/v11n49>> [7 de julio de 2009] [[Links](#)].

Poveda, David, María Isabel Jociles y Adela Franzé 2009 "La diversidad cultural en la educación secundaria en Madrid: experiencias y prácticas institucionales con alumnado inmigrante latinoamericano", en *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, vol. 5,

núm. 3, diciembre <http://www.uam.es/otros/ptcedh/2009v5_pdf/v5n3esp.pdf> [10 de diciembre de 2009] [[Links](#)].

Poveda, David, *et al.* 2007 "La segregación étnica en la educación secundaria de la ciudad de Madrid: un mapa y una lectura crítica", *Educació, Migracions i Infància* (Working Papers, 91), Barcelona <<https://docs.google.com/file/d/0B8awT2JqXwtPNTgxMWU4NTItMDdlZS00NTM3LTg0ZDctOWZkYzhmMjQ3YzA0/edit?pli=1>> [[Links](#)].

Rhein, Catherine 1997 "De l'anamorphose en démographie. Polarisation sociale et flux scolaires dans la métropole parisienne", en *Les Annales de la Recherche Urbaine*, núm. 75, pp. 59-69. [[Links](#)]

Ruiter, Dieneke de 2008 *The Merry-Go-Round of Disadvantage: Educational Policy and Integration in Segregated Schools*, Rozenberg Publishers, Amsterdam <<http://igitur-archive.library.uu.nl/dissertations/2008-0530-200311/ruiter.pdf>> [20 de noviembre de 2011] [[Links](#)].

Scheper-Hugues, Nancy 2001 *La muerte sin llanto: violencia y vida cotidiana en Brasil*, Ariel, Barcelona. [[Links](#)]

Smiley, Marjorie y HarRy Miller (eds.) 1968 *Policy Issues in Urban Education*, The Free Press, Nueva York. [[Links](#)]

Zanten, Agnès van 2006 "Une discrimination banalisée? L'évitement de la mixité sociale et raciale dans les établissements scolaires", en Didier Fassin y Eric Fassin (eds.), *De la question sociale à la question raciale? représenter la société Française*, La Découverte, París, pp. 195-210. [[Links](#)]

-----2007 "Reflexividad y elección de la escuela por los padres de clase media en Francia", en *Revista de Antropología Social*, núm. 16, pp. 245-278. [[Links](#)]

Notas

¹ La ESO en España consta de cuatro cursos (formando parte los dos primeros del primer ciclo, y los dos últimos del segundo ciclo de ESO). Los alumnos suelen permanecer en este nivel educativo (que precede al bachillerato o, en su caso, a la formación profesional) desde los 12 hasta los 16 años de edad.

² Utilizaremos la expresión "de origen latinoamericano" para referirnos de manera conjunta a los alumnos nacidos o con padres nacidos en países de América Latina (principalmente Ecuador y Bolivia).

³ La educación compensatoria es un programa interno de cada centro pensado para los alumnos que experimentan dificultades y desfase curricular debido a las "carencias" en sus experiencias escolares y socioculturales previas. En el ICA se oferta durante los tres primeros años de la ESO y

se organiza principalmente en grupos que pasan gran parte del horario lectivo en aulas específicas separadas del grupo de referencia y del currículo ordinario. Existe también una modalidad "integrada" (no "segregada"), pero no es la implementada en el ICA.

⁴ El programa de "diversificación" o "diversificación curricular" es una reorganización metodológica del currículo (grupos más pequeños, materias integradas, mayor apoyo tutorial, etcétera), que se diseña para los dos últimos años de la ESO, dirigido al alumnado con dificultades académicas y que gracias a estos apoyos metodológicos puede titularse en secundaria.

⁵ El Departamento de Orientación, obligatorio en cualquier IES del Estado español, tiene como función principal el asesoramiento psicopedagógico de los diferentes miembros de la comunidad educativa. Suele estar formado por un psicólogo, el profesorado de apoyo del ámbito lingüístico-social y científico-tecnológico, un profesor técnico de servicios a la comunidad (casi siempre un trabajador social), etcétera.

⁶ Los técnicos de integración y los mediadores interculturales son profesionales del ámbito sociocultural que trabajan en centros educativos y otros entornos para apoyar y asesorar a la población inmigrante, y mediar en las relaciones entre las familias, los jóvenes y otros agentes sociales (como el caso de los docentes). El programa de mediación intercultural es financiado por el municipio de Madrid, y el de integración, por la comunidad autónoma de Madrid.

⁷ Las aulas de enlace son un modelo de enseñanza del español como segunda lengua para el alumnado inmigrante que llega al sistema educativo español con otras lenguas maternas. Se trata de un programa transitorio que trabaja en aulas separadas de la actividad curricular ordinaria.

⁸ El PCPI (al igual que Garantía Social) es un programa que proporciona formación técnico-laboral básica al alumnado que no ha completado con éxito la ESO y que tiene más de 16 años de edad, hasta los cuales es obligatoria la educación en España.

⁹ Formación profesional es el itinerario de educación secundaria postobligatoria centrado en enseñanzas técnicas-profesionales (*versus* bachillerato, que es el itinerario postobligatorio centrado en educación preuniversitaria).

¹⁰ En otro texto (Poveda, Jociles y Franzé, 2009) hacemos referencia a otros ámbitos de la vida institucional: la distribución espacial de diferentes grupos de alumnos en el aula y la visibilidad de distintos estilos expresivos en los espacios públicos del IES.

¹¹ Otros de estos ámbitos, como se ha dicho, son analizados en Poveda, Jociles y Franzé (2009).

¹² Diario de campo: observación, abril de 2008; Aurora es española.

¹³ Diario de campo: observación, reunión de tutores 4to Eso, abril de 2008; la tutora es española.

¹⁴ Las Aulas de Compensación Educativa (ace), al igual que los PCPI, son programas de inserción laboral dirigidos al alumnado que no ha completado con éxito la Eso. Se diferencian de los PCPI/Garantía Social en sus formas de financiación y organización, y sobre todo en que pretenden

incluir al alumnado con mayor riesgo de exclusión social (menores de edad inmersos en el sistema judicial, menores tutelados por la administración, etcétera) y en que están más encaminadas a la incorporación al mercado laboral y no necesariamente, como los PCPI, a ser un camino alternativo para completar la Eso. Ninguno de estos programas se diseñan u ofertan en el ICA.

¹⁵ No se debe olvidar que, con frecuencia, las Comisiones de Escolarización determinan la escolarización de los niños/adolescentes inmigrantes, sobre todo cuando se les presupone un desfase curricular o especiales dificultades lingüísticas, en uno o dos cursos por debajo del que les correspondería por edad. Si se tiene en cuenta que la edad máxima a la que se puede cursar la Eso es 18 años, el margen temporal que tendrán para poder culminar con éxito esta etapa educativa es más reducido que en los otros casos, y no lo lograrán si cualquier bache o contratiempo los obliga a repetir algún curso. Las Comisiones de Escolarización, de nivel municipal, están constituidas por representantes de distintos sectores sociales (profesorado de centros públicos y privados concertados, asociaciones de padres y madres, asociaciones de alumnos, administración educativa, etcétera) y tienen como función asignar un centro escolar a los alumnos de nuevo ingreso. El riesgo de que ciertos alumnos no culminen la Eso antes de los 18 años, sin tener margen temporal para graduarse, es otro de los elementos que impele a los docentes y a los integrantes del Departamento de Orientación a derivarlos hacia otros programas educativos, con los que podrían conseguir una titulación o, al menos, adquirir formación para insertarse en el mundo del trabajo. Por tanto, este aspecto de la legislación educativa española, unido a la escolarización de los alumnos en cursos inferiores a los que les corresponderían por edad, constriñe los límites para la toma de decisiones tanto de los docentes/Departamento de Orientación de los centros como de los propios alumnos y de sus familias.

¹⁶ Diario de campo: reunión de tutores de 2º Eso, octubre de 2009; Soraya es española.

¹⁷ Diario de campo: observación en el Departamento de Orientación, febrero de 2008; Aurora y María José son españolas.

¹⁸ Ello constituye, indudablemente, otra creencia de los docentes/técnicos socioeducativos acerca de los alumnos de origen inmigrante y sus familias, la cual no podemos tratar con mayor detalle aquí pero de la que se encuentran ejemplos en páginas anteriores.

¹⁹ Esta organización de la experiencia escolar de los alumnos inmigrantes ocurre tanto desde un punto de vista objetivo (y, así, se ha mostrado en este trabajo los itinerarios educativos, de difícil retorno, en que se les encauza) como subjetivo; esto último en la medida en que los discursos y prácticas institucionales inciden en la manera en que se va conformando la relación de los alumnos con la escuela, los profesores, las tareas y las expectativas escolares, como se puede apreciar en el trabajo sobre el alumnado del ICA desarrollado por Albano Calvo (miembro de nuestro equipo de investigación), del que extraemos a modo ilustrativo el siguiente verbatim: "Cuando llegué a tercero iba todo bien, pero de repente llegó una clase de matemáticas... Yo siempre he sido penoso para las matemáticas, tanto que ahora tengo las de tercero y segundo. Soy penoso, loco, y resulta que yo llegué y decía que no entendía al profesor, y yo pensaba... mira, yo pensaba que había unas clases así tipo compensatoria, pero que podías elegir las clases,

¿sabes?, y sólo quería para las clases de matemáticas, ¡y me cambiaron a todas! [¡Ah!, tercero de compensatoria] Sí, y yo no sabía bien, ¿sabes? [¿Pero lo pediste tú?] Lo pedí yo, mira, lo pedí yo porque... [¿A quién se lo pediste?, ¿a ese profesor?] No, a jefatura de estudios. Al tutor también lo pedí. No sé, pero lo pedí. Y ESO fue, ha sido, un error grandísimo. Me arrepiento de haber hecho ESO porque, cuando llegué a compensatoria, me descuidé, dije: ¡Va! Me descuidé mucho, mucho, me descuidé un montón. Suspendía y suspendía, hasta que llegué al final y me quedaron cuatro o tres; creo que eran cuatro o tres, por ahí [entrevista a alumno ecuatoriano, 4to Eso]" (Franzé, Moscoso y Calvo, 2011: 137). Por otro lado, como sugiere Fassin (2006: 144-145), la experiencia de "las discriminaciones" permanece muda (denegada/negada) en quienes la padecen y habitualmente sólo se hace visible para uno mismo (enunciable, por tanto) tras una larga serie de vivencias de rechazo, por lo que es difícil encontrar en los discursos de los alumnos una enunciación expresa del cuestionamiento del sistema social/educativo o un reconocimiento de que éste o sus agentes han contribuido a esas "discriminaciones". Como se aprecia en el ejemplo antes reproducido, lo que aparece en las declaraciones de los alumnos es la incorporación por su parte de las lógicas discursivas predominantes como un problema individual de cada uno.

²⁰ El patrón que hemos calificado de externalización de responsabilidades, que en este artículo se ha expuesto en lo relativo a cómo se trata al alumnado de origen inmigrante dentro de cada centro escolar, se extiende a otras áreas de la escolarización del mismo, como en la distribución por centros (ya sea entre públicos, privados-concertados o privados, o entre los que forman parte de cada una de estas redes). Así, tanto los docentes como los equipos directivos o las autoridades educativas tienden a atribuir la distribución no equilibrada de estos alumnos (esto es, su segregación/concentración en los centros públicos y, dentro de la red pública, en unos y no en otros) a factores exógenos, puesto que la remiten o bien a las condiciones socioeconómicas (no poder sufragar los gastos de la educación privada o privada-concertada) y sociogeográficas (alusivas a la residencia o al territorio) en que viven las familias inmigrantes, o a las preferencias que tanto éstas como las familias autóctonas tienen a la hora de escoger un centro, sin considerar que algunos de éstos suelen desarrollar estrategias tendentes a disuadir a las primeras de matricular a sus hijos en ellos y que existe un discurso hegemónico (que acude precisamente a explicaciones de la segregación/concentración como las anteriores) que legitima ciertas decisiones por parte de las autoridades educativas, como sucede con las Comisiones de Escolarización cuando determinan en qué centro (público o privado-concertado de los que aún tienen lugares disponibles) puede matricularse un adolescente recién llegado a España una vez comenzado el curso académico, es decir, una vez que ha pasado el plazo reglamentario para solicitar un centro escolar (Poveda *et al.*, 2007). Por otro lado, hay trabajos -de carácter nacional e internacional- realizados desde las ciencias sociales que a menudo refuerzan y otorgan legitimidad "científica" (más allá de las intenciones de sus autores) a las ideas de sentido común de los agentes educativos. De este modo, algunos enfatizan las explicaciones territoriales (Barthon, 1998; Maier y de Haan, 2003), las socioeconómicas (Rhein, 1997) o las basadas en las elecciones de las familias autóctonas, que huyen de los centros escolares con alta concentración de alumnos de origen inmigrante (Liberal y García, 2003; de Ruiter, 2008; Nusche, 2009), o de las inmigrantes, que prefieren escuelas donde se concentre alumnado de su misma procedencia étnico-cultural

(Cebolla, 2007). Con esta observación no queremos poner en duda que factores de esta índole inciden en los procesos de segregación/concentración que estamos comentando, sino destacar que sólo dan cuenta de una parte de las lógicas que están en la base de estos procesos. Las explicaciones deberían ser más complejas, e integrar de una forma orgánica (no sumativa) los distintos factores intervinientes y, sobre todo, considerar tanto los discursos hegemónicos en su legitimación de ciertas prácticas segregadoras/concentradoras, como el uso estratégico que los agentes educativos hacen de esos factores y de esos discursos para mantener al alumnado de origen inmigrante fuera de sus centros o dentro de unos límites tenidos por numéricamente aceptables.

²¹ Debido a lo expuesto podría parecer que nuestras conclusiones no dan cuenta cabal de los datos analizados. Sin embargo, nuestro propósito ha sido que estas conclusiones respondan también a una concepción de la agencialidad de los sujetos como la que propone, por ejemplo, Scheper-Hugues (2001) en relación con la negligencia selectiva que incide en las altas tasas de mortalidad infantil existentes en la zona brasileña donde investiga. Es decir, nosotros somos conscientes, y lo hemos reflejado en el artículo, de que los docentes, orientadores y técnicos del ICA están contribuyendo con sus prácticas y representaciones sociales a construir las desigualdades educativas y sociales que describimos en él. Ahora bien, pensamos que lo llevan a cabo en condiciones al margen de su voluntad, por lo que no son moral, personal ni humanamente responsables de ello. Máxime en este caso en que los docentes y, en particular, el Departamento de Orientación y el equipo directivo del ICA están embarcados en un proyecto educativo con el que buscan, desde su perspectiva, lo mejor para sus alumnos, incluidos los de origen inmigrante, a pesar de que comúnmente no se den cuenta de las contradicciones de las que parten ni de los efectos no deseados que tienen sus prácticas. De este modo, no es que hayamos querido desviarnos hacia conclusiones "buenistas", por así llamarlas, sino reconocer estas condiciones en que tienen lugar las prácticas de profesores, orientadores y técnicos. No obstante, sí consideramos que el sistema educativo español, en general, es responsable de los itinerarios escolares de este alumnado.

Fuente: Jociles, María Isabel, Franzé, Adela María, & Poveda Bicknell, David. (2012). La diversidad cultural como problema: representaciones y prácticas escolares con adolescentes de origen latinoamericano (Madrid). *Alteridades*, 22(43), 63-78. Recuperado en 06 de noviembre de 2014, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-70172012000100006&lng=es&tlng=es. .