

ÁNGELES ARJONA GARRIDO,
FRANCISCO CHECA Y OLMOS,
TERESA BELMONTE GARCÍA (eds.)



BICULTURALISMO Y SEGUNDAS GENERACIONES

INTEGRACIÓN SOCIAL,
ESCUELA Y BILINGÜISMO

BARCELONA

Icaria & Antrazyt
POBLACIÓN EN MOVIMIENTO

2011

X. «DONDE NUNCA HEMOS LLEGADO». ALUMNADO DE ORIGEN LATINOAMERICANO: ENTRE LA ESCUELA Y EL MUNDO LABORAL*

Adela Franzé Mudanó,** María Fernanda Moscoso,***
Albano Calvo Sánchez****

Presentación

Tras diversas reformas del sistema las desigualdades educativas, lejos de reducirse, parecen aumentar; y se constata que las diferencias sociales siguen afectando las trayectorias de los sectores más vulnerables, entre estos las del alumnado de origen inmigrante/extranjero. La insistencia de los discursos públicos en el carácter «integrador» de las políticas migratorias, y en particular educativas, contrasta con los datos duros que evidencian no solo la importante disminución del alumnado de origen migrante en las etapas post obligatorias de enseñanza, sino más aún, su descenso sensible entre el primer y el segundo ciclo de la ESO (García y Moreno, 2002). Basta una rápida revisión de las fuentes oficiales, para comprobar la importante proporción de este alumnado en «situación de compensación de desigualdades», frente al «nacional»,¹ lo que indica su adscripción

*Este texto es una reedición autorizada, con variaciones, del publicado en Grupo Interdisciplinario de Investigador@s Migrantes (coords.) (2010), *Familias, mujeres, jóvenes, niños y niñas migrantes. Rompiendo estereotipos*, Madrid, La Casa Encendida/Iepala. Forma parte del proyecto I+D+i *Adolescentes inmigrantes en la ESO* (SEJ2005-08371/SOC1).

**Universidad Complutense de Madrid.

***Freie Universität Berlin.

****Universidad Complutense de Madrid.

1. Mientras en el caso de los alumnos «autóctonos» 6 de cada 100 están en «situación de compensación de desigualdades» en primaria y ESO, en el de los extranjeros lo están 17 de cada 100. Fuente: elaboración propia sobre estadísticas de la enseñanza, curso 2007/2008, Consejería de Educación, Comunidad de Madrid.

a diversas modalidades de «apoyo» destinadas a quienes manifiestan dificultades educativas.

Pero las representaciones estadísticas, aunque adecuadas para expresar la magnitud del fenómeno y su distribución entre sectores específicos de población, retratan al (denominado) fracaso escolar meramente a través de sus manifestaciones exteriores. Por tanto, estas no bastan para dar cuenta del *proceso propiamente dicho* del fracaso —o desafección escolar— en tanto que este involucra diversas prácticas y modalidades concretas de representación y acción que le son constitutivas. Un conocimiento de estos fenómenos invita a poner en valor estrategias de investigación adecuadas a un objeto de estudio, construido en torno a los *procesos* que conducen a ellos (Lahire, 2008).

La investigación, de la que forman parte este trabajo, se desarrolló durante los años 2005-2008. En una primera fase, mediante cuestionario aplicado a una muestra de Institutos de Madrid, indagamos entre otros factores aquellos que a juicio de los docentes de ESO intervienen en la integración socioeducativa del alumnado de origen inmigrante y «autóctono». La segunda consistió en un estudio etnográfico multidimensional de un Instituto del suroeste de la ciudad de Madrid (que denominaremos IES-ICA). Una de sus particularidades es la alta proporción de alumnado de origen latinoamericano, fundamentalmente ecuatoriano, boliviano y colombiano. Constatamos que dicho alumnado está sobre-representado en variados dispositivos destinados a quienes presentan *dificultades* educativas —implementados dentro del centro, como los de educación Compensatoria— así como mayoritariamente propuesto hacia otros que suponen su abandono (como los programas de garantía social o las aulas de compensación externa). Sobre ellos los profesionales —docentes, orientadores, otros técnicos— manejan discursos bastante organizados en torno a sus posibilidades, dificultades o diferencias, donde el origen desempeña un papel organizativo y explicativo explícito. El propio discurso docente constituye el argumento de justificación para la adopción de dispositivos o medidas específicas como modo de responder a las dificultades y diferencias: aquellas creencias orientan —y sustentan— las tomas de decisión de los profesionales y tienen un impacto considerable en las trayectorias y oportunidades socioeducativas del alumnado de origen inmigrante (Poveda, Jociles y Franzé, 2009).

Indudablemente el análisis de las prácticas de categorización, o de las representaciones que informan la identificación y gestión de las dificultades educativas —de adaptación, aprendizaje y otras— constituyen factores altamente relevantes para comprender el tratamiento escolar de la diversidad. Esta cuestión ha sido abordada por diferentes autores. En particular, los análisis interaccionistas (véase Hester, 1991; Hjörne y Säljö, 2005) dan cuenta minuciosa del trabajo de reconocimiento y clasificación del alumnado llevado a cabo por los profesionales del espacio educativo: en términos de los rasgos, actitudes o habilidades que son configuradas en y por el trabajo de aquellos agentes como indicadores de dificultades, así como de las categorías puestas en juego para dar sentido y clasificar —distinguir— tipos de alumnado (normal/con dificultades, adaptado/inadaptado, etc.). Sus observaciones priorizan las situaciones de interacción comunicativa, tal como tienen lugar en el marco de las actividades y rutinas organizadas en torno a la discusión sobre las problemáticas del alumnado y los modos de darles solución o cobertura institucional, y que tienen por protagonistas a docentes y a otros especialistas de la intervención socio-educativa (como psicólogos o trabajadores sociales). El análisis de estos procesos permiten enfatizar la naturaleza construida —y constitutiva— de las categorizaciones, en tanto, de un lado, crean entre los profesionales un marco común de comprensión que prefigura lo que ha de ser visto y cómo proceder para resolver los problemas así identificados y, de otro, porque la aceptación institucional de la validez de las categorías desarrolla la tendencia a encontrar sujetos que encajen en ellas. No obstante el valor de estas perspectivas, entendemos, es preciso ampliarlas desde una aproximación holística, poniendo en diálogo las dimensiones objetivas y subjetivas del fenómeno, los posicionamientos de los diversos agentes y las constricciones que condicionan unas y otros. Y ello porque la eficacia social de tales categorizaciones no se reduce a formas acotadas de legitimación, dado que el *sentido* no se construye en la exclusiva interacción en micro-escenarios, ni se realiza al margen de la historia social global.

Este texto complementa otros anteriores (Poveda, Jociles y Franzé, 2009; Franzé, 2008; Moscoso, 2009; Calvo, 2009) y extiende algunas consideraciones respecto al tratamiento de la diversidad sociocultural. Exploramos las *condiciones de posibilidad* y formas de

legitimación de las prácticas educativas que conducen a trayectorias catalogadas como truncadas o fallidas, poniendo énfasis —sin pretender ser exhaustivos— en circunstancias y agentes que contribuyen a su construcción.

Un único sistema, múltiples circuitos

Los datos de nuestra investigación muestran la drástica reducción del alumnado de origen inmigrante en el camino de la etapa secundaria obligatoria a la post-obligatoria. Asimismo, y significativamente, los datos de campo revelan la existencia de circuitos que producen la segregación *intra-escolar* del alumnado. Estos están constituidos por un entramado de programas y dispositivos, implementados por las administraciones educativas² y paralelo al *ordinario*, hacia donde deriva una parte importante de dicho alumnado.³ Estos datos ponen de manifiesto los desequilibrios e ilustran el *desvío* precoz de sus trayectorias respecto al itinerario *ordinario*, así como el conjunto

2. Se trata, tanto de programas «Compensatorios» —Educación Compensatoria en los centros para 1º ciclo y de «Diversificación» para el 2º, Aulas de Compensación Educativa (ACEs)—, como de programas de «Garantía Social» destinados a la formación/inserción laboral para quienes no obtienen —o se prevé no obtendrán— la titulación: de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) y las Unidades de Formación e Inserción Laboral (UFIL). Algunos de estos dispositivos (ACE, PCPI, UFIL) son medidas que los centros escogen y, en el caso de no hacerlo, derivan al alumnado a aquellos centros que los posean.

3. Tomando en cuenta las evaluaciones realizadas en el IES-ICA del total del alumnado de 2º de ESO al finalizar el curso 2005-2006 los datos ofrecen resultados detallados. Mientras el 77% del alumnado autóctono promociona a 3º de ESO, solo el 35,4% del latinoamericano lo consigue. Entre los que repiten 2º, el 12,5% son de origen latinoamericano y únicamente el 6,1% son autóctonos. Además, entre los latinoamericanos que promocionan a 3º, el 17,6% lo hace en Compensatoria, y entre los que repiten, la mitad lo hará en este programa. Por último, el 52% del alumnado de origen latinoamericano es propuesto para diversos programas que lo encauzan hacia un recorrido fuera del centro (ACE, UFIL, PCPI), siendo notable el contraste respecto al porcentaje de autóctonos que también lo son (17,1%). El mapa de desagregaciones es aún más complejo: el análisis del alumnado con dificultades —repetidores o derivados/asignados a otros programas— y por origen —autóctonos/extranjeros— muestra cómo los grupos/aula ordinarios se ordenan, a su vez, en una escala de rendimientos y que, cuanto más bajo es este más aumenta el número de alumnado extranjero por grupo.

de medidas adoptadas en la transición de un ciclo a otro, que lo orientan hacia dispositivos que lo alejan del itinerario académico o del aula de referencia, cuando no del propio centro.

A semejanza de los resultados obtenidos en la primera fase cuantitativa del estudio (Franzé, Jociles, Sánchez et al., 2007),⁴ constatábamos la consolidación de un tratamiento de la diversidad socio-cultural que puede calificarse de externalizante, lo cual se manifiesta en la atribución del peso explicativo de las trayectorias y rendimiento del alumnado de origen inmigrante a factores externos, en su desplazamiento del aula ordinaria o del centro hacia dispositivos que los alejan de las vías académicas/ordinarias y en la tendencia a dejar la intervención socio-educativa en manos de profesionales y técnicos *especializados*. Se pone en evidencia así un sistema de «inclusión diferencial» (Ávila y Malo, 2007) que contribuye a instituir desiguales oportunidades en el acceso a la formación y al mercado laboral.

El retorno de los *Los hijos de Sánchez*

Como hemos adelantado, docentes y otros profesionales manejan discursos articulados en torno al *origen*, respecto a las dificultades socio-educativas del alumnado latinoamericano, que despliegan representaciones, fundamentalmente sobre tres ámbitos de sus vidas: la familia, los sistemas o experiencias educativas originarios y la lengua. Sobre ellos nos detendremos brevemente.

Las visiones sobre las familias de origen inmigrante latinoamericano poseen cierta extensión y relativa uniformidad entre los docentes. En primer lugar, atañen al proyecto migratorio y a las prioridades y propósitos que lo guían. La imagen dominante es la

4. En dicha fase constatamos que el profesorado atribuye mayormente a elementos externos a su intervención o responsabilidad, tanto los buenos resultados escolares, las dinámicas positivas de aula, así como las buenas relaciones escolares. Comprobamos también la alta valoración de medidas de intervención tendentes a derivar al alumnado de origen extranjero hacia dispositivos exteriores a las aulas ordinarias —profesores de apoyo, aulas de enlace— o a disminuir su presencia en el centro o aula, en detrimento de aquellas que propicien la mejora de sus propias competencias o instrumentos de enseñanza.

de una empresa migratoria acometida por familias cuyas preocupaciones materiales —el trabajo, el ahorro y el consumo— ocupan un lugar primordial e incluso prácticamente excluyente, desplazando así las relativas al ámbito formativo. En las creencias del profesorado las opciones familiares se presentan en forma de yuxtaposición entre trabajo y educación.

E1. «Yo sí creo, y es una hipótesis mía, sobre todo en los latinoamericanos [...] que la escuela no es un valor de integración y ascenso social. Eso es una cosa que se percibe. [...] Mucha gente viene con la idea de 'ahorro el dinero que sea y me vuelvo...', y eso se transmite a los chicos... Están aquí es para ganar dinero, y lo ves también porque a veces llegan en unas condiciones lamentables, y ves cómo van cambiando la ropa rápidamente, todos los objetos estos que hay, como el MP3 y además vienen aquí con el cambio de calendario, pierden un curso, vuelven, pierden otro. Eso prueba que el valor escuela no es algo que se tenga en cuenta. Lo prioritario debe ser ahorrar y comprar una casa». (Jefe de estudios)

E2. «En la familia fallan bastantes cosas, en todos los alumnos falla algo, en las familias... tienen algún tipo de carencia familiar, necesitan, además de una orientación académica, una orientación personal y familiar, porque en casa no tienen esa orientación, están perdidos. Como los padres fallan mucho... por distintas circunstancias... porque estas familias tienen las circunstancias que tienen... tampoco hay que echar la culpa a los padres, porque son esclavos... son el reflejo de sus circunstancias». (Profesor de Compensatoria)

Aunque pueda matizarse la responsabilidad familiar aludiendo a las duras circunstancias de *acogida* (E2), los discursos docentes revelan una imagen de *privación* familiar que excede la dimensión meramente económica. Además de señalar la prioridad otorgada al trabajo y al ahorro, o las dificultades de las familias en brindar «apoyo» en las tareas o «seguimiento educativo» —por falta de tiempo o por falta de «instrucción»—, enumeran déficits en diversos aspectos del funcionamiento familiar y en las responsabilidades paterno/maternas, cuyas consecuencias se dejarían ver en la adaptación y relación con la educación formal de sus hijos. Las problemáticas del alumnado, derivadas de tales *déficits* y referidas por los profesiona-

les, son múltiples: «están más tiempo solos», «tienen sensación de provisionalidad», «necesitados de orientación», «déficit emocional», «baja autoestima», necesitan «sentirse alguien» e «importantes y queridos». La función socializadora aparece, pues, disminuida cuando no objetada prácticamente al completo: las decisiones y pautas de crianza familiares resultan cuestionables al comprometer el desarrollo socio-emocional de sus hijos que «están perdidos». Siendo central el papel asignado a la familia, no obstante, existen otros factores relativamente ajenos a ella, aunque ligados a lo que se considera el origen, a los cuales se imputa una incidencia significativa en dichas dificultades.

Como es habitual en las explicaciones de sus obstáculos, la *cuestión lingüística* se encuentra entre ellos. Es importante recordar aquí que la mayoría del alumnado de origen inmigrante considerado en nuestro estudio es castellanohablante. Sin embargo, las variedades del castellano usadas por ellos son habitualmente consideradas diferentes, y un obstáculo para el desarrollo del proceso de enseñanza en los grupos/aula ordinarios o para el propio aprendizaje del alumnado. Así, es frecuente que se propongan medidas de atención lingüística específicas, que facilitarían una transición entre las variedades de castellano de *aquí* y de *allí*: derivación a las Aulas de Enlace —un dispositivo transitorio segregado del aula ordinaria dirigido a alumnado recién llegado cuya lengua materna no es el español—, o bien a otras medidas desarrolladas en el propio centro, tales como la optatividad en «refuerzo de lengua» o su incorporación a Compensatoria.

Por último, los sistemas educativos de los países de origen —donde parte del alumnado ha iniciado su escolarización— son considerados de un nivel más bajo o deficitario en relación con el sistema educativo español: «por más que hayan estado escolarizados, su sistema educativo... ¡es el que es!»; «un sistema educativo... más pobre, por así decirlo, quizá inferior». Fácilmente se advierte en estas visiones la reiteración de los postulados básicos de los paradigmas de la «cultura de la pobreza» o «del déficit»: aun cuando han sido extensamente cuestionados, aparecen reactualizados en los discursos escolares.

Las entrevistas con los docentes dejaron entrever, además, un aspecto igualmente importante: la condición resueltamente

especulativa, tanto de los retratos de familia, como de los sistemas educativos de origen (E1 y E2, lo evidencian en parte). Al tiempo que se realizan aquellas afirmaciones, se admite su índole hipotética o supuesta. Preguntados por la relación con las familias, hablan del escaso contacto con ellas, o de su carácter mediatizado (no directa: por esporádica o por no personal). En último término, se trata de manifestas generalizaciones a partir de algún caso, aunque las presunciones se generalizan a las competencias del alumnado global. En este sentido, los datos de campo sugieren también algunos aspectos relevantes en torno a los procesos de toma de decisiones para determinar los programas o apoyos que se consideran, desde el punto de vista institucional, más acordes con las necesidades educativas de este alumnado:

E3. «No se puede detectar exactamente el nivel, el nivel curricular de cada uno [...] pero sí intuyes tú que... Normalmente se les hace una valoración, ¿eh?, y tú ya intuyes, por las respuestas que te da, por cómo se ha comportado a la hora de hacer la prueba, por las preguntas que te ha hecho, por el tipo de letra que utiliza, por la presión que utiliza, por la firmeza que utiliza, por cómo ordena o cómo escribe los números... tú ya detectas más o menos por cómo se siente. Después de unos años desarrollas una intuición. [...] A lo largo del curso vamos dando información sobre ellos... [a los tutores, orientadores y jefatura de estudios] y al final esa información imagino que la recogerán... ¡Vamos!, yo no me he enterado de los alumnos de Compensatoria hasta el mismo día que empezaron las clases». (Profesor de Compensatoria)

E4. E: «¿Cómo es el proceso de valoración para la Compensatoria?» R: «Vamos a ver, antes no había ninguna regulación, todo el que daba problemas... pero ahora está totalmente regulado, lo que pasa es que todo lo que está regulado tiene su trampa. Yo no selecciono a nadie. Yo llego el día 1 de septiembre y el día 10 me dan la lista. Luego son grupos un poco inamovibles, porque sería como... un poco... como luchar contra todo... Tú propones [cambios], pero como son chicos que dan guerra en clase... y cumplen los requisitos básicos, algunos tienen riesgo social siendo españoles, que los hay y muchos, por ser inmigrante, ese tipo de cosas... ya te digo, y así entran. Cumplen los requisitos básicos [...] y así entran. Nosotros les

hacemos una valoración, pero... teóricamente [vienen] con dos años de retraso pueden entrar [...] pero ocurre que a veces no tienen dos años de retraso... ¡retraso curricular a estas alturas! [Son] asignaturas que han visto antes... están repitiendo los contenidos de lengua desde 4º de primaria, ¡eso no es complicado! Y entonces pues... llegas a la conclusión 'va a estar mejor conmigo'. [...] Si se llama 'Compensatoria', compensas y mandas a su grupo... Pero ¡no! ... el que entra, se queda, se queda...». (Profesora de Compensatoria)

Ambos extractos revelan la ausencia manifiesta de criterios objetivados y/o consensuados para la evaluación de las competencias adquiridas por los estudiantes. Se pone de manifiesto (E3), igualmente, cómo otros criterios y preconcepciones buscan *sistematizar* aquello que, ni por definición ni por convención lo está, como es la diversidad, vinculando a las competencias educativas, «intuitivamente», aspectos tales como la letra, la presión sobre el lápiz, o el modo de sentarse... Asimismo, dejan ver la escasa participación en la gestión de la ubicación de los alumnos por parte de unos profesionales, Compensatoria, cuya experiencia —prolongada y directa— con el alumnado «en dificultad» e inmigrante, lo sitúa entre los especialistas. Por otra parte, se apunta a la existencia de otra clase de criterios determinantes para su inclusión en Compensatoria (E4). Esta docente señala el sistemático incumplimiento de los objetivos del programa —reincorporación al aula de referencia. Señala que los grupos de Compensatoria se convierten en «inamovibles», pero más aún, que este hecho revierte sobre las oportunidades del alumnado: al convertir la compensación en un circuito sin retorno («el que entra se queda»). Subraya la inadecuación de las medidas a las competencias ya adquiridas por muchos alumnos y las vincula estrechamente a estrategias —disimuladas— de su evitación por parte de sus colegas de los grupos ordinarios. Por último, aunque se plantea en términos de una maniobra deliberada —«trampa»— que remite a la índole personal de las decisiones docentes, invita a trascenderlas considerando simultáneamente el poder categorizador y legitimador de las normativas educativas en relación a las creencias y prácticas docentes (son inmigrantes = cumplen los requisitos = entran a Compensatoria). Sobre ello volveremos más adelante.

De presunciones a evidencias

Si bien las imágenes preponderantes en el campo escolar —y en el espacio social más amplio— asocian inmigración a vastas formas de privación social y cultural, por difundidas que estén, no dejan de plantear interrogantes acerca de los hechos que contribuyen a reforzar tales creencias. En este sentido, no puede atribuirse a los imaginarios sociales cualidad intrínseca alguna que los convertiría en eficaces en todo contexto y situación, ni a la aplicación mecánica de estereotipos, la construcción unidireccional de los fenómenos y agentes sociales que en ellos se categorizan. Aunque más no sea, porque tales imágenes sociales se confrontan cotidianamente en múltiples interacciones y escenarios de la vida escolar involucrando, además, a alumnos, padres y madres. Para que las *distinciones* escolares se hagan efectivas y los circuitos *alternativos* se materialicen y conviertan en mecanismos de inclusión diferencial, es preciso que las presunciones encuentren algún anclaje. Así pues, consideremos necesario restituirles otras fuentes de justificación local que actúan sosteniendo su mantenimiento o reproducción, tornándolas en evidencias incuestionadas. En los apartados siguientes desarrollamos algunos aspectos que consideramos relevantes en este sentido, relativos a discursos y prácticas familiares, institucionales y del alumnado.

Estrategias familiares

Los resultados del análisis de los discursos de padres y madres —ecuatorianos— sobre la escolarización de sus hijos en contexto migratorio, ponen en entredicho las imágenes asociadas a las expectativas familiares: la educación formal es un valor añadido a su formación e ir a la escuela sí es importante. El acceso a la escuela se relaciona con el ascenso familiar.⁵

E5. «La ilusión que tenemos nosotros como padres es que lleguen a ser algo, por algo me refiero a hacer una carrera, o sea, a estudiar, siempre les pedimos a ellos que estudien. Mientras nosotros

5. Para más detalles sobre los discursos familiares véase Moscoso (2009) sobre estrategias familiares y las incomprensiones derivadas, para lo que se puede consultar a Carrasco, Pamiés y Bertrán (2008).

les podamos dar los estudios, les daremos. También está en la cabeza de ellos si quieren estudiar, bueno, de momento sí están ilusionados y eso [...] Nosotros como padres queremos que tengan una carrera, no se de qué, ellos mismos sabrán valorar y nosotros aspiramos y tenemos la ilusión de que sean alguien en la vida. No sé qué, pero alguna cosa, que no sean como nosotros. Hemos acabado la primaria en Ecuador y como la mayor parte, hemos salido a trabajar. [...] Tenemos la obligación de ayudarlos en lo que podamos y estaremos ahí para eso. Nuestra aspiración es que sean alguien en la vida para que puedan trabajar aquí, allá, en otros países. Es como cualquier cosa que pediría el padre, que el hijo llegue a ser algo, que triunfe. Algo en la vida, una cosa buena». (Padre)

La idea del sacrificio familiar asociado a la migración adquiere nuevos significados con la presencia de los hijos en el país de destino, proyectándose en la incorporación de los hijos al sistema educativo español. Este se convierte en la justificación del proyecto migratorio familiar y en la puerta para participar en un espacio que se asume menos excluyente y más horizontal que aquellos de los que los padres y madres forman parte.

E6. «Y eso siempre les digo a mis hijos, que hemos tenido que venir acá por darles eso y todo lo demás». (Padre)

En el contexto migratorio, la escuela simboliza la puerta de entrada a la esfera nacional. La educación formal de los hijos e hijas de migrados representaría un logro para toda la familia, pues supone la adquisición de saberes que no se pueden aprender en el hogar, pero tampoco en el país de origen. Así, cuando se indaga algo más en torno al sacrificio familiar se encuentran varias ideas: en primer lugar, se asume que la migración representa una mejoría económica familiar que se traduce en la posibilidad de que los hijos e hijas asistan a la escuela:

E7. «Les digo a mis hijos: 'el bien es para ustedes, no para mí. A mí no me han podido dar eso mis padres porque hemos sido muchos hermanos y mis padres eran pobres y no podían tener todo lo que [ustedes] tienen ahora». (Madre)

En segundo lugar, contrariamente a lo que suele pensarse en cuanto a la «desatención» paterno/materna, el apoyo y seguimiento escolar es objeto de múltiples estrategias, elaboradas y puestas en práctica por las redes familiares, para ayudarlos a superar los obstáculos o dificultades que se presenten, a través del control parental directo de las tareas o revisión, sea mediante la búsqueda de sustitutos cualificados —familiares con estudios, amigos, profesores particulares— o de materiales específicos, etc.

E8. «Mi hijo vino de cinco añitos y lo bajaron, en vez de adelantarlo, lo atrasaron y pues yo creo que aquí es más adelantado que en Ecuador, es otro método [...] tuvo problemas en sexto, ha repetido, o sea, la profesora me dijo que era preferible, [pero] que si yo quería ella lo pasaba [...]; me dijo que para que vaya a fracasar, que es mejor que repita. Entonces yo me puse a pensar: 'mejor que aprenda más, no importa'. Tuvo dificultades más en matemáticas y como allá mi hermano mayor es licenciado en física y matemáticas, aproveché que viajaron con mi esposo y mi hijo a Ecuador y aproveché que ese mes que estuvo que le explique y haga entender lo que mi hijo no entendía aquí. Aunque mi marido siempre está pendiente, que llega primero, le está revisando los deberes, las tareas que debe hacer. Pues nada, por más que le enseñaba, le indicaba, pues nada y mi hermano en un mes lo puso al tanto y le ha servido bastante [...]. Yo me acuerdo que estuvo malo y le cuento que repitió, lo anoté en eso de Planeta que le daban clases por teléfono a mi hijo, yo pagaba una mensualidad y él tenía que llamar y decir 'mira, esto tengo ahora y no entiendo' y por teléfono había un profesor que le explicaba, pero no... Así que bueno, a mi hijo lo que repitió le vino bien, aunque ahora debería estar en segundo curso y está en primero, pero no importa, lo importante es que pase sabiendo». (Madre)

Los padres y madres, asimismo, consideran al sistema educativo español mejor que el de origen, y más *avanzado*, lo que se traduce, también, en la idea de que hay más y mejores medios o espacios.

E9. «Entonces ahora como están ahí, yo creo que, como dicen mis hijos, es diferente el colegio aquí, es mucho más avanzado, dan

materias más avanzadas, o sea, más adelantadas en ciencia y eso». (Madre)

Igualmente, aparece la idea de que los títulos obtenidos en España tienen más valor que los del país de origen. El valor atribuido a los títulos españoles se sustenta, no solamente en que aquellos son difíciles de convalidar, sino también en su valor simbólico: poseen mayor reconocimiento tanto aquí como allá, y desde el punto de vista de padres y madres se conciben como un salto social en cuanto a la posibilidad de ubicarse en otro lugar que no sea el que ellos ocupan.

E10. «Aquí tienen que seguir un... ¿cómo se dice?, convalidar... tienen que hacer eso... Pero de allá no sirve nada aquí. De allá la gente dice 'yo soy esto, asado y cocinado', pero aquí están fregando el suelo, están limpiando. De allá no son nada porque mientras no traigan, tienen que hacer eso y todo lo demás. Oigo decir que aquí el colegio es mejor que allá, más avanzado». (Madre)

Lo señalado lejos de reafirmar la percepción común de que las familias priorizan el trabajo en detrimento de la educación de los hijos, más bien indica lo contrario, y constata el predominio de la cultura escolar sobre la falta de ella, así como el despliegue de estrategias para el acopio de capitales educativos —no solo económicos— en pro del éxito, el ascenso y el reconocimiento social.

Algo más que desencuentros

A tenor de las creencias escolares descritas, el decisivo rol atribuido a la educación formal por las familias, tanto como el conjunto de prácticas que la potencian, parecen tropezar invariablemente con el desconocimiento e invisibilización institucional.

Sin embargo, la constatación de la valoración general de la educación y del predominio de la cultura escolar entre las familias no debe descuidar las eventuales discordancias producidas entre los esquemas específicos de la cultura escolar local —de «acogida»— y los adquiridos en origen por las familias. En efecto, la relación de las familias con la escuela está mediada por modos de ser y estar relativos a la institución, incorporados a través de patrones socio-

escolares en origen. La perspectiva de padres y madres al respecto, por ejemplo, del profesorado español, revela la transposición de esquemas de valoración de sus responsabilidades, cuyos referentes derivan de aquellos patrones: ellos señalan diferencias entre «allí» y «aquí» que, entre otras cosas, concretan en lo que consideran una falta de exigencia y presión de parte del profesorado español sobre el alumnado, o un exceso de permisividad. Aún teniendo una visión muy positiva de la escuela española y de sus profesionales, cuestionan que se deje a los alumnos —sus hijos— desarrollar las tareas «a la voluntad de ellos», sin «obligarlos», ni sancionar los incumplimientos mediante «castigos». La demanda de castigos, a su vez, resulta incomprensible para aquellos docentes que ven en ellos estrategias educativas pasadas.

Otro tanto podría decirse al respecto las formas asumidas por la implicación familiar y las esperadas por la escuela. Una persistente preocupación del profesorado atañe a la participación familiar, entendida no solo como apoyo y seguimiento fuera de ella, sino también en términos de presencia: de una necesidad de «ver» a las familias en la escuela. Ciertamente, la escasez de tiempo y las presiones laborales constituyen factores que obstaculizan, como muchos padres y madres reconocen, su presencia regular y continuada. Pero una indagación más profunda pone de manifiesto modelos de sociabilidad que sustentan los comportamientos de relación con la escuela, más complejos que aquellos a los cuales tiende a reducirlos la dicotomía presencia/ausencia.

Los esquemas que sustentan las visiones familiares revelan las jerarquías maestro-alumno que las atraviesan, ligadas al modelo educativo de origen, donde la legitimidad conferida al profesor, la figura de autoridad incuestionable que este representa —al que se debe respetar, obedecer y hasta temer— hacen descansar en él y en la institución la mayor responsabilidad en el seguimiento del aprendizaje del alumnado. Los códigos de conducta, que objetivan aquellos principios jerárquicos en fórmulas de «respeto» y «obediencia», lo hacen escasamente participativo y poco propenso a admitir auto-iniciativa. Así, el comportamiento ideal esperado por la institución escolar —al que se ajusta el requerido por los padres de sus hijos y la «buena educación» que se enseña en el hogar— se traduce en ciertas disposiciones: el uso de un tono bajo de voz, quietud, en el precepto

de no contestar y la interdicción a contraargumentar e, incluso, en el silencio como señal de consideración. Es interesante hacer notar cómo estas actitudes del alumnado pueden ser leídas en términos de «dificultades de adaptación», o de la primacía del trabajo sobre la educación por parte de docentes y técnicos, para los cuales un alumnado competente se distingue, además de por estudiar/saber, por un comportamiento proactivo (exposición pública del saber, preguntar, etc.).

E11. «[Comenta que los chicos bolivianos en particular, y también los ecuatorianos, y a diferencia de los rumanos, son] muy callados y no responden, cuesta entrar en conversación con ellos [y suelen tener un semblante] más bien triste, les cuesta mucho adaptarse. Sería bueno intentar ofrecerles algo mejor [para que se] sintieran más valiosos. [El problema es que tienen que estar] por la fuerza hasta los 16 años [...]. Si no fuera así ya estarían ya trabajando, que es lo que quieren, porque sus padres igual han estado trabajando desde los 9 años, ¡están acostumbrados y les parece normal eso!». (Trabajadora social)

Las lógicas referidas organizan igualmente la relación de las familias con la escuela: en tanto depositada en el profesorado la autoridad y responsabilidad del éxito escolar, padres y madres vinculan su participación a conflictos o dificultades y con la convocatoria expresa de la institución cuando los hijos dan problemas.⁶

Podría concluirse, de lo dicho, que la invisibilización para la mirada docente de las disposiciones escolares familiares obedece a un desajuste interpretativo, producto del encuentro de patrones de interacción/participación discrepantes entre sí: el de origen —allí— y el de la escuela —de aquí. Así podrían comprenderse mejor, tanto el hecho de que madres y padres atribuyan al profesorado español «falta de interés» o de «preocupación», como las imputaciones semejantes que este aplica a las familias. Ciertamente, como hemos querido mostrar, puede constatar la existencia de disonancias. Así

6. Ello no significa que los padres no consideren de su incumbencia diversas modalidades de regulación y control de los comportamientos de sus hijos en la escuela.

y todo, ello no consigue dar cuenta del hecho de que las mediaciones interpretativas adquieran cierta dirección —en términos de déficit: desinterés, desatención, etc. Menos aún que resulten aceptables, y sus consecuencias admisibles, para los sujetos que intervienen en el espacio escolar. En ese sentido conviene restaurar las dimensiones políticas a los discursos y prácticas socio-escolares (Foley, 1996).

Como puede advertirse, los discursos de padres y madres revelan la puesta en juego de principios de visión y valoración que articulan jerarquizaciones socio-escolares y laborales: «carrera»/estudios básicos; «ser alguien»/no serlo; credenciales laborales/trabajo no cualificado. Pero sería contribuir al error, atribuir las exclusivamente al origen. En este sentido, como han señalado diversos autores, no se trata meramente de conocer y religar a posteriori las condiciones de partida y de llegada, sino de considerar el espacio transnacional del que participan los in-migrantes y en el que interactúan el pasado y el presente, el allí y el aquí, en tanto constitutivos de prácticas y representaciones. El ascenso social a través de la educación anhelado para los hijos deriva de una experiencia vital/migratoria a través de la cual se ha ido incorporando el sentido, y el valor social que le está asociado, de la posición ocupada en jerarquías socioculturales (globales/transnacionales). Afirmar que el sentido de la posición se organiza en y por la experiencia, implica que no se trata de un constructo fijo ni estereotipado —como no lo son tampoco las posiciones sociales, entendidas estas no solo en términos de lugar en una escala socioeconómica— sino también en tanto pautas sociosimbólicas de reconocimiento local. Ello supone, pues, que no basta con situar a los agentes en el aquí y el ahora para comprender el ajuste o desajuste de aquellos constructos a las condiciones, exigencias y pautas presentes: es preciso considerar el modo en que unos y otras toman parte activa en su actualización.

Así, expresiones tales como «ser alguien en la vida» para «no ser como nosotros» (E5) no remiten exclusivamente a las posiciones sociales de origen, ni su referente es un pasado absoluto: resultan de una mirada retrospectiva que evalúa (re)significándola, desde el presente, la trayectoria vital. El ser alguien «aquí, allí, en otros países...», el ascenso social mediante una «carrera» deseado para sus hijos, revela la aplicación de principios globales de jerarquización socio-escolar (y de clase) —estudios superiores/básicos— aunque reforzados por

la experiencia migratoria de no ser «alguien» —«nada sirve de allí aquí»/están fregando» (E10)—, en ningún lugar (allí, pero tampoco aquí). Condensa así la frecuente experiencia de desclasamiento de muchas de las familias migrantes. A su vez, esta se articula con creencias derivadas de sistemas clasificatorios sociohistóricos que operan en la migración contemporánea (desarrollo/subdesarrollo...), reforzando la catalogación —de parte de migrantes y receptores— de las regiones, países de origen y personas, como en un «permanente retraso» («creo que es más adelantado» —E8—; «oigo decir que es mejor» —E10—).

Lo expuesto muestra, por una parte, el modo en que las maneras de ser y actuar respecto a la institución escolar están mediadas por formas de visión y evaluación moldeadas por relaciones de poder e imperativos relativos al contexto migratorio. Tendencialmente —al menos en parte—, reproducen las visiones escolares, de tal suerte que, eventualmente, juegan un papel relevante en la moderación de los desacuerdos con los veredictos escolares y, por ende, favorecen su aceptación (E8). Por otra, a su vez, aquellas pueden reforzar —a través de los modos de posicionarse frente a la institución que engendran— las expectativas y creencias profesionales docentes que hemos descrito (y se traducen en orientaciones o formas de encauzamiento externalizantes).

Políticas de diferenciación

La proliferación de programas y dispositivos institucionales alternativos a los ordinarios/académicos, intensificada en la última década, encuentra cierto consentimiento entre muchos docentes. En su opinión flexibilizan un sistema —basado en principios comprensivos— al que suele atribuírsele excesiva rigidez y escaso realismo para conciliar los diversos «intereses» o «aptitudes» del alumnado, con un recorrido uniforme. Se argumenta asimismo que la extensión de la escolarización obligatoria ha forzado la permanencia en los institutos de alumnos que «se niegan a aprender», y hasta boicotean las actividades lectivas. La multiplicación de itinerarios converge con la aspiración de una diversificación de la oferta no contemplada por la comprensividad. Habilitando así diversas y combinadas formas de separación del alumnado y homogeneización interna de los grupos (por habilidad —*streaming*— o por orientación académica).

mica u ocupacional —*tracking*—). Dicha flexibilización incluye la matización de otros principios de la filosofía comprensiva, como el de la correspondencia edad/curso. Sobre todo cuando se les presupone un desfase curricular o una formación anterior de «bajo nivel», las Comisiones de Escolarización determinan la adscripción de los niños/adolescentes inmigrados, en uno o dos cursos por debajo del que les correspondería por edad. En tanto la edad máxima hasta la que se puede cursar la ESO es de 18 años, y el desfase provocado por dicha adscripción suele arrastrarse a lo largo de la escolarización (E8), el margen que tendrán para culminar con éxito esta etapa se reduce y difícilmente podrán lograrlo si cualquier circunstancia los obligara a repetir curso. Por lo demás, el desfase edad/curso (así acumulado) para los docentes se convierte en un indicador de la persistencia de dificultades (E4).

En el instituto las decisiones relativas a su ubicación suelen partir de los tutores, sobre los cuales actúa la presión de cumplir con una programación secuenciada y de lograr un rápido ajuste del grupo/aula al ritmo marcado por estas constricciones temporales, lo que implica actuar en un período muy breve de tiempo. Ello al alumnado incorporado al aula de referencia apenas permite demostrar sus competencias académico-sociales (en relación con diversas asignaturas, profesores, etc.), así como adaptarse a los códigos de comportamiento inscritos en las interacciones educativas, cuya misma naturaleza conlleva una decodificación en el uso contextual. Por ejemplo, retornando al tema aludido de las —eventuales— disonancias entre las disposiciones inculcadas en las familias —tendencia al silencio, inhibición de la participación— y aquellas esperadas por la escuela —actitudes preactivas—, la integración de nuevos esquemas entrañaría, en tanto se trata de experiencias incorporadas, cuanto menos, un proceso de (re)socialización: esto es, la oportunidad de una exposición prolongada a los contextos y situaciones en los cuales los códigos que sustentan el trabajo escolar, tanto como el sentido de la pertinencia de sus aplicaciones se ponen en juego y se prestan a ser aprehendidos. Bajo los apremios mencionados, la inhibición, retraimiento y hasta las incomprensiones —fonéticas, léxicas— iniciales de este alumnado, estarían contribuyendo a naturalizar los juicios docentes espontáneos, reforzando las creencias en que las dificultades residen «en» ellos.

Por último, si bien la ubicación en Compensatoria es en teoría transitoria, en la práctica suele ser definitiva para los alumnos (completando en ella el primer ciclo y pasando, en el segundo, a otros programas, por ejemplo, de diversificación). Este frecuente «no retorno» al circuito ordinario se vincula, entre otros aspectos, a las características que adquieren el currículo y las dinámicas del grupo/aula. De una parte, los docentes de Compensatoria —y de diversificación— reconocen la reducción de las exigencias y del nivel académico, como son los contenidos abreviados, repaso de los de cursos anteriores, etc., «contenidos light», según la expresión de una docente. Sin embargo, aunque sea aludiendo a la dificultad del alumnado para seguir los ritmos del aula ordinaria, esto explica que se obstaculice —aún más— su reincorporación al circuito normalizado, lo que contribuye a profundizar el desfase que se pretende compensar. Además, habitualmente, los objetivos académico-cognitivos se subordinan a los afectivo-conductuales, en función de una concepción de la *integración* asociada a las imágenes de privación.

E12. «La programación de los contenidos está en un segundo plano. El objetivo fundamental es buscar la integración, [...] que pasen estos años de una manera más estable, darles modelos de equilibrio emocional, referentes, porque [...] ahí pienso que el mundo emocional está por delante del cognitivo». (Profesor de Compensatoria)

De otra parte, como se ha señalado para dispositivos análogos (Duque y Cucalón, 2007), son muy relevantes las discontinuidades entre los grupos compensatorios y los del aula de referencia, en el caso estudiado. El seguimiento individualizado, el relativo ajuste del ritmo al alumnado, las explicaciones extensas y pormenorizadas, las evaluaciones asistidas, etc., en el primer caso, contrasta, en el segundo y en términos generales, con el predominio de una enseñanza centrada en la planificación curricular y en su secuencialidad. Dichas discontinuidades, antes que proporcionar al alumnado contextos relativamente coherentes con aquellos a los que deberían integrarse, fomenta una socialización escolar paradójica, tanto desde la perspectiva de las disposiciones y competencias educativas a

adquirir, como de las relacionales que las permiten. Hay que añadir, en este sentido, que la incorporación a la Compensatoria supone la totalización del «déficit», en la medida en que no discrimina las áreas de conocimiento que requirieran compensación ni, por tanto, las competencias dispares adquiridas por un mismo individuo en distintas materias.

Lo expuesto podría llevar a responsabilizar exclusivamente a los docentes de los procesos de inclusión diferencial y externalización. Pero, aunque las decisiones últimas recaigan en aquellos, han de ser también contextualizadas en el entramado de tensiones y contradicciones que las condicionan y que atraviesan el campo educativo actual. Diversos son, al respecto, los aspectos a tomar en cuenta.

Los débiles resultados en la etapa secundaria, máxime a partir de los datos del Informe PISA (Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes), junto a los que arrojan las evaluaciones realizadas por el INECSE, extendidas mediáticamente, han aumentado la alarma social y política, (re)activando la predisposición a vincular, de un lado, la presencia del alumnado de origen inmigrado con el descenso de la calidad (rendimientos), y de otro, a culpabilizar al profesorado. Tales asociaciones, aunque fácilmente identificables en los discursos corrientes, obtienen un firme anclaje en las políticas públicas. En las sociedades «de riesgo» se destacan por convertir la diferencia en estrategia de gobernabilidad de una diversidad social que se presenta difusa, compleja y potencialmente conflictiva (Ávila y Malo, 2007). Mediante la estandarización e individuación de las categorías sociales con probabilidades «de riesgo», se constituyen las diferencias como fenómenos naturales, «hechos» sin espesor sociológico. Ello confluye —y sustenta a su vez— con la transformación del «régimen de justificación» (Dubet, 2008), que se desplaza de la institución al individuo, del rol a las cualificaciones, competencias y motivaciones de la persona (de docentes y alumnos). En este sentido cabe señalar que los discursos expertos sobre la diversidad cultural en educación (Franzé, 2008), extendidos en España desde los años noventa, y que han tenido repercusión en la formación del profesorado —entre otras formas de intervención social con población inmigrante—, favorecen algunas explicaciones y estrategias sobre otras. Pero aún así, no puede olvidarse el poder legitimador de las propias normativas e instrucciones educativas. Un

examen de las demandas de la Comunidad de Madrid (Olmo, 2007) en los últimos diez años, que regulan el conjunto de dispositivos aludidos, permiten comprobar las tendencias mencionadas: la acotación del alumnado en riesgo, la identificación —parcial, aunque sistemática— del alumnado *extranjero* con aquel, al tiempo que el fortalecimiento de un discurso que subordina la calidad educativa al «esfuerzo», «méritos» y «valores» individuales.⁷ Sin desconocer su amparo en la legislación estatal, el discurso educativo de la CM, se prodiga en referencias explícitas al alumnado extranjero o en su evocación indirecta («alumnos de incorporación tardía al sistema español», «con deficiencias de formación anterior»), y así contribuye a asociar el origen a ciertos itinerarios (el desvío precoz y máxima externalización de dicho alumnado).

Un conjunto de medidas adicionales han exacerbado la dinámica competitiva escolar, predisponiendo a tomar como dato las categorizaciones —más o menos sutiles— contenidas en los discursos públicos. Así, por ejemplo, la «Evaluación de diagnóstico» aplicada por la CM en primaria y 2º de la ESO, han propiciado estrategias selectivas —y endogámicas— de parte de las familias y de los centros. Como han mostrado diversos estudios (Broccolichi, Franzé, 1998; Poveda, 2003; Van Zanten, 2006) (la presencia de un alumnado —percibido— en dificultad extranjero) se ha convertido en uno de los principales criterios de elección, lo que redundará en la exacerbación de las dinámicas de concentración escolar. De hecho, sin ser un centro conflictivo o *marcado* en el que el alumnado de origen inmigrante o en desventaja social suponga la gran mayoría del alumnado del centro, sí es una institución que se percibe plenamente inserta en las dinámicas sociales, políticas y educativas que contribuyen a la distribución desigual del alumnado en los diferentes

7. Estas normativas reflejan un *discurso* político: «Lo que garantiza la calidad de la educación [...] si no estimulamos el estudio, el esfuerzo, el mérito, la emulación, si no hacemos todo eso, de nada servirán las infraestructuras extraordinarias que acometamos, los gimnasios, las aulas de informática.» (Esperanza Aguirre; *Europapress*, 16/11/ 2009). La filosofía educativa recogida en la (derogada) Ley de Calidad de la Educación (2000), se justificaba la «flexibilización» de los ciclos para «ampliar las posibilidades de los alumnos [...] a través de vías que mejor respondan a sus *intereses* y *expectativas* personales».

centros de la zona. Entre algunos docentes hay cierta percepción de que el ICA está concentrando a más alumnado inmigrante y de menores recursos económicos que otros centros (incluidos públicos) y que, a pesar de mantener cierto «prestigio académico», está siendo percibido como un centro menos atractivo para las familias de clase media españolas frente a otros institutos de la zona.

Los resultados de la «Evaluación de Diagnóstico»,⁸ hechos públicos anualmente por la CM, individualizan a cada centro en una escala donde la calidad —y el «prestigio»— se infiere de los puntajes obtenidos por *su* alumnado. Estos datos son también tomados en cuenta por las familias (al igual que los de las pruebas de selectividad) al buscar establecimiento educativo y, eventualmente, son exhibidos por estos —como en el ICA, en época de matriculación—, en tanto garantía de su buen hacer.

El aumento de la lógica competitiva exige a los educadores justificaciones y pruebas de *sus* competencias y esfuerzos. También ellos se ven privados, en cierto modo, de explicaciones que remiten a la institución o a procesos sociopolíticos e ideológicos más amplios (Dubet, 2000). En estas condiciones, en el disputado mercado escolar se pone en juego el mantenimiento del prestigio acumulado por parte de los centros que gozan de cierta fama —como el estudiado— o adquirirla —en el caso de los que no la poseen—, tanto como el estatus de una profesión interpelada, ella misma, desde el esquema del esfuerzo y los méritos personales, medidos en *resultados inmediatos*, así como la pugna por una clientela cuyas posibilidades supuestas pronostican buenos resultados. La comprensión de estos fenómenos requiere, pues, la (re)inscripción de las micro-políticas en las políticas globales: estas tienden al «gobierno de la diferencia por la diferencia», poniendo a actuar a la realidad sobre sí misma, a unas diferencias —así construidas— *contra* otras por recursos materiales y simbólicos (Ávila y Malo, 2007): extranjeros/autóctonos; profesionales y centros «competentes»/«incompetentes», sistema público/privado-concertado.

8. La Orden de la CM explicita que tiene una finalidad «informativa y orientadora para los centros, las familias y el conjunto de la comunidad educativa» (Orden 3320-01/2007).

Así y todo no hay uniformidad entre el profesorado respecto a los modos de definir y gestionar los problemas o de concebir la tarea de educar. El trabajo de campo puso de manifiesto, por una parte, que el ICA se caracteriza, en general, por una actitud comprometida con la mejora educativa y con la educación pública como instrumento de transformación social. Por otra, la existencia de profesores y profesionales que mantienen visiones discrepantes o críticas —aunque finalmente no queden plasmadas en las prácticas educativas— respecto a, por ejemplo, las numerosas derivaciones realizadas en los últimos cursos, apuntando además, que estas sirven ante todo para mantener una imagen *académica* del centro. De hecho han propuesto, eso sí, sin éxito, incorporar otros programas a su oferta (sobre todo, de iniciación profesional, que el centro no posee). Finalmente hay quienes, aún cuando manejen algunos estereotipos, interrogan y cuestionan las prácticas educativas o de relación con el alumnado de este origen —incluyendo las propias—, y les atribuyen parte de la responsabilidad sobre los resultados y las trayectorias erráticas o fallidas. Tal es el caso de una profesora de Compensatoria (E4 y E13) que reprocha a sus colegas reforzar el etiquetaje con el que el alumnado de origen inmigrado carga, el propiciar su incorporación —en su opinión «mayoritariamente injustificada»— al programa de Compensatoria y en eludir su reincorporación al aula ordinaria. Al programa mismo achaca el producir efectos incompatibles con la integración socio-educativa, tanto porque el reenganche a la dinámica del grupo de referencia resulta «complicado» —sin retorno— como porque la Compensatoria predispone a los chavales «a aceptar lo que se espera de ellos». Finalmente a su propia actitud como enseñante, un tutelaje y protección excesiva, que parece contribuir al «callejón sin salida» en el que se ve atrapado este alumnado.

Pero ella misma reconoce que «no puede ya luchar contra todos» y «llegas a la conclusión de que van a estar mejor conmigo», lo cual implica apoyarlos para que accedan a la mejor opción entre las posibles, una vez descartadas las académicas: con suerte, un oficio.

E13. «Yo no sé si eso lo que estoy haciendo es bueno...; porque me da la sensación de que los marca, de que los marca desde el primer día [...]; yo estoy con todas mis fuerzas encima, pero la escuela parece que no, y eso no es bueno, porque se la colocan ellos también

la etiqueta. La exigencia debería ser la misma [...] se acostumbran a que están completamente tutorizados [...] Yo creo que [...] los chicos llevan la etiqueta colocada... yo no lo puedo decir así... porque todos somos compañeros, pero, eso es lo primero; [luego] que no son capaces de integrarse en grupo del que salen 18 horas, es que... ¡normal! Si es que... ¡las únicas que dan con su grupo es música, tecnología y educación física y plástica! Están muchas horas fuera, y volver a engancharse es muy difícil. Y yo creo que después de estar cuatro años aquí y seguir en segundo, pues han decidido que como eso es lo que esperan los demás, pues ¿para qué van a esforzarse? si no sirve de nada... ¡es una sensación...!, es un callejón sin salida [...]. Intentamos ponerlos en los sitios donde creemos que mejor van a estar y si alguno termina teniendo un oficio, dices ¡ha salido adelante! [...] ¡Es desesperante!». (Profesora de Compensatoria)

En último caso, las especulaciones y generalizaciones descritas más arriba permiten, desde el punto de vista docente, despejar la incertidumbre frente a las ambigüedades —diversidad de alumnado— trasmutándolas en entidades reconocibles y «procesables» por la institución, a la vez que dotar de sentido a la propia labor profesional e, incluso, al «dispositivo» del que se es responsable, aunque se tengan muchos reparos acerca de su eficacia (sino compensar, al menos proteger: «van a estar mejor conmigo», dicen E4 y E13).

Alumnos en las jerarquías escolares

Una amplia literatura ha considerado la incidencia de las clasificaciones y etiquetajes escolares, tanto sobre la construcción subjetiva de la relación con la escuela, como sobre los resultados y las trayectorias objetivas del alumnado considerado «en desventaja» (Ponferrada, 2009). Cabrían múltiples consideraciones al respecto de la complejidad de factores que actúan conformando la relación con la escuela. Ciertamente no puede atribuírsele a esta una capacidad constituyente monolítica, ni identificarse íntegramente la socialización escolar con su elaboración por parte del alumno. Pero en tanto contribuye a instituir un orden mediante un trabajo de (re)configuración de subjetividades —de un «trabajo sobre el otro»— (Dubet, 2000; 2008), los ordenamientos escolares analizados no

condicionan exclusivamente las trayectorias al encuadrarlas entre los límites objetivos de los recorridos paralelos descritos, también lo hacen —positiva o negativamente— a través de su impacto en la experiencia del alumnado.

En esta línea, para concluir, aportaremos breves pinceladas por parte del alumnado respecto al procesamiento *variable* del trabajo escolar y de sus propias *expectativas* en estos contextos.

Las jerarquizaciones —de los grupos de un mismo curso, así como de los dispositivos alternativos respecto a las aulas «de referencia»—, son claramente percibidas por aquellos, traduciéndolas habitualmente en el código compartido de las capacidades intelectuales (listos/tontos; normales...).

E14. «E: Estáis en 4º B... y por cierto, lo de 'B' ¿por qué es?

C: Porque está A, B... pero, no, nosotros estamos en esa clase porque tenemos Plástica y Música, y Matemáticas B.

D: Es las de los listos...

C: La de los listos... y por eso nos han metido en esta clase... la de los listos de verdad...». (Alumnos, 4º ESO)

E15. «Mi clase no es..., es la de Compensatoria. No es la normal, es la Compensatoria...». (Alumno ecuatoriano, 2º. Compensatoria)

Para los que tiene experiencias de relativo éxito y para los que no las tienen, no pasa desapercibida la rebaja en las exigencias que implican las «adaptaciones curriculares». Compensatoria puede considerarse una injusticia por parte de quienes se ven más exigidos en los grupos ordinarios e, incluso, deseable para aquellos que reconocen —y experimentan— dificultades.

E16. «¡Hombre! es que... a algunas personas las mandan a Compensatoria, y es que, que no hacen casi nada [...] y es más fácil estar ahí, y yo que estudio más que ellos no me mandan allí... y el encima les quedan tres, y a mí ocho... es más fácil... y te quedan menos y todas esas cosas, es más fácil...». (Alumno ecuatoriano, 2º ESO)

Pero lo que precisamente se oculta es que estos dispositivos (Compensatoria, en este caso), frecuentemente ajustan al alumnado, aunque de modo variable, a los estándares dispuestos y esperados, este se «acostumbra», al decir de una profesora (E13). Lo cual puede resultar, a la postre, una «trampa», tanto porque lo inclinan a abandonarse a dichos estándares —y a las creencias que sobre uno mismo ayudan a forjar (E17)— o a la desafección.

E17. «A mí Matemáticas sí que me encanta: Matemáticas, Naturales, Sociales también... Lengua también, pero estoy en Refuerzo de Lengua. Y Plástica sí, es muy fácil la Plástica... lo que pasa es que como me han cambiado a Compensatoria es más fácil, a veces... los exámenes nos los dejan hacer con el libro, o me dan la pregunta los días antes, y entonces nosotros la buscamos y ya luego nos sabemos de todo, porque como sabes la pregunta, sabes la respuesta. Así es mucho más fácil». (Alumna ecuatoriana, 2º Compensatoria)

Pero también lo inclinan a formas de rebeldía frente a la institución (E18), que ponen en evidencia que la «pasividad» o el «silencio», en ocasiones, responden a algo más que a la mera manifestación de estilos etno-culturales aprendidos (Foley, 1996).

E18. Me habla [la profesora de Compensatoria] de «M», alumno al que el año pasado se le propuso una «salida» (PCPI), porque el chico estaba «quemado», pero él no aceptó la propuesta. Y les dijo: «me habéis querido echar, pero ya os lo digo hoy que empieza el curso, me vais a aguantar hasta que acabe el curso». M., según dice la docente va a clase, se sienta con el abrigo y con la mochila puestos, y «aguanta» las seis horas sin hacer nada. (Notas de observación de campo)

El extracto transcrito a continuación resume algunos aspectos de la lógica y efectos, tanto objetivos como subjetivos, del conjunto de procesos y mecanismos de *inclusión diferencial* que hemos querido desarrollar:

E19. «Cuando llegué a tercero iba todo bien, pero 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 que... y yo... mira yo pensaba, que había unas clases de así tipo Compensatoria.... pero que podías elegir las clases... ¿sabes? y solo quería para las clases de Matemáticas... y me cambiaron a todas... Y yo no sabía bien, ¿sabes?, y 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... suspendí, suspendía, y suspendía... hasta que llegué al final y me quedaron cuatro o tres...». (Alumno ecuatoriano, 4º ESO)

Nótese, en este caso, la incidencia de las prácticas totalizadoras del déficit —tiene dificultades en Matemáticas, no entiende a un profesor, lo compensan en todas las asignaturas, suspende—, a pesar de una trayectoria anterior sin mayores obstáculos (excepto en Matemáticas). No obstante, desde el punto de vista subjetivo el alumno hace propio el «error» y se atribuye la responsabilidad de la medida adoptada.

En estas circunstancias, muy trabajosamente puede un alumno «en dificultad» lograr contrarrestar —o desmentir— las presunciones sobre las cuales las creencias y las decisiones externalizantes/diferenciadoras se apoyan, puesto que todo conduce a confirmarlas, e incluso a reforzar, a los ojos del profesorado, la (aparente) pertinencia de las medidas adoptadas: los chavales, en efecto, «suspenden» o «no hacen nada».

Significativamente *Donde nunca hemos llegado* es el título que unos alumnos de 4º de diversificación pusieron a una fotografía que tomaron —e idearon— del cartel identificativo del aula de 2º de Bachillerato: ellos mismos se anticipan a un porvenir del que ya (se) han descartado los circuitos académicos u ordinarios.

Bibliografía

- ÁVILA, D. y MALO, M. (2007), «¿Quién puede habitar la ciudad? Fronteras, gobierno y transnacionalidad en los barrios de Lavapiés y San Cristóbal», *Observatorio Metropolitano, Madrid ¿La suma de todos?*, Traficantes de Sueños, Madrid, pp. 505-632.

- BROCCOLICHI, S. y OEUVRARD, F. (1993), «L'engrenage», Bourdieu, P. (dir), *La misère du monde*, Seuil, pp. 639-648, París.
- CALVO, A. (2009), «Inter-Ethnic Relationships and Identity Among Urban Multicultural Youth: Processes of Socio-Ethnic Exclusion?», Ponencia Workshop *Learning, Livelihoods and Social Mobility: Anthropological Perspectives on Formal and Informal Education*, 13-14 de mayo de 2009, Brunel University, Londres.
- CARRASCO, S; PAMIÉS, J. y BERTRÁN, M. (2008), «Familias inmigrantes y escuela: desencuentros, estrategias y capital social», *Revista Complutense de Educación*, n.º 20, pp. 1-28.
- DUBET, F. (2000), «The sociology of pupils», *Journal of Educational Policy*, n.º 15, pp. 93-104.
- (2008), «El declive y las mutaciones de la institución», Jociles, M^a I. y Franzé, A. (eds.), *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación*, Trotta, Madrid, pp. 217-238.
- DUQUE, P. y CUCALÓN, P. (2007), «Aulas de enlace: representaciones sociales y prácticas socioeducativas. Una investigación de carácter socio antropológico», *EMIGRA Working Papers*, n.º 81 (www.emigra.org.es).
- FOLEY, D. (1996), «The Silent Indian as a Cultural Production», Levinson, Foley y Holland (eds.), *The Cultural Production of the Educated Person. Critical Ethnographies of Schooling and Local Practice*, University of New York, pp. 79-91, Nueva York.
- FRANZÉ, A. (1998), «Un école difficile: sur la concentration scolaire d'élèves d'origine immigrante», *Revue Européenne des Migrations Internationales*, n.º 14, pp. 105-120.
- (2008), «Discurso experto, educación intercultural y patrimonialización de la cultura de origen», Jociles, M.I y Franzé, A. (ed.), *¿Es la escuela un problema? Perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación*, Trotta, Madrid, pp. 217-238.
- (2008a), «Diversidad cultural en la escuela. Algunas contribuciones antropológicas», *Revista de Educación*, n.º 345, pp.111-132.
- FRANZÉ, M. I. JOCILES, J. J. SÁNCHEZ, F. VILLAAMIL, C. PELÁEZ, P. CUCALÓN, A. CALVO, P. SÁNCHEZ. (2007), «La mediación de la cultura de origen en las concepciones y prácticas del profesorado de la ESO», Ponencia presentada en el IX Congreso Español de Sociología.
- GARCÍA FERNÁNDEZ, J. A. y MORENO HERRERO, I. (2002), *La respuesta a las necesidades educativas de los hijos de inmigrantes en la Comunidad de Madrid*, Consejo Económico y Social de la Comunidad de Madrid, Madrid.
- HESTER, S. (1991), «The Social Facts of Deviance in School: a Study of Mundane Reasons», *British Journal of Sociology*, n.º 42/3, pp. 443-463.
- HJÖRNE, E. y SÄLJÖ, R. (2005), «The Pupil Welfare Team as a Discourse Community: Accounting for School Problems», *Linguistics and Education*, n.º 15, pp. 321-338.
- LAHIRE, B. (1995), *El hombre plural*, Bellaterra, Barcelona.
- (2008), «Un sociólogo en el aula: objetos en juego y modalidades», Jociles, M^a I. y Franzé, A. (eds.), *¿Es la escuela el problema? perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación*, Trotta, Madrid, pp. 217-238.
- MOSCOSO, M. F. (2009), «Perspectivas de padres y madres ecuatorianos sobre el contrato pedagógico entre la institución escolar y la familia en un contexto migratorio», *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, n.º 5/1. http://www.uam.es/otros/ptcedh/2009v5_pdf/v5n1esp.pdf.
- OLMO, M. del (2007), «La articulación de la diversidad en la escuela: un proyecto de investigación en curso sobre las 'Aulas de Enlace'», *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, n.º LXII, pp.187-203.
- PONFERRADA, M.I. (2009), «Efectos escolares y sociales de la separación por niveles en un instituto de secundaria de la periferia de Barcelona», *Papeles de Economía Española*, n.º 119, pp. 69-83.
- POVEDA, D. (2003), «La segregación étnica en contexto: El caso de la educación en Vallecas-Puente de Vallecas», *Education Policy Analysis Archives*, n.º 11, disponible en: <http://epaa.asu.edu>.
- POVEDA, D.; JOCILES, M. I. Y FRANZÉ, A. (2009), «La diversidad cultural en la educación secundaria: Experiencias y prácticas institucionales con alumnado inmigrante latinoamericano», *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Hu-*

mano, n.º 5/3, http://www.uam.es/otros/ptcedh/2009v5_pdf/v5n3esp.pdf.

VAN ZANTEN, A. (2006), «Une discrimination banalisée? L'évitement de la mixité sociale et raciale dans les établissements scolaires», Fassin, E. y Fassin, D. (eds.), *De la question sociale à la question raciale? Représenter la société Française*, La Découverte, Paris, pp. 195-210.