



Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano

ISSN 1699-437X

Año 2009, Volumen 5, Número 3 (Diciembre)

LA DIVERSIDAD CULTURAL EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN MADRID: EXPERIENCIAS Y PRÁCTICAS INSTITUCIONALES CON ALUMNADO INMIGRANTE LATINOAMERICANO

David Poveda, *Universidad Autónoma de Madrid*
María Isabel Jociles, *Universidad Complutense de Madrid*
Adela Franzé, *Universidad Complutense de Madrid*

Dirección de contacto:

David Poveda
Departamento Interfacultativo de Psicología Evolutiva y de la Educación
Facultad de Psicología
Universidad Autónoma de Madrid
Campus de Cantoblanco
28049 Madrid
correo-e: david.poveda@uam.es

RESUMEN

En este artículo se discuten resultados de un proyecto de investigación sobre las trayectorias socio-académicas y los procesos de exclusión educativa de adolescentes inmigrantes en la educación secundaria obligatoria española (ESO). La parte central de la investigación está compuesta por una etnografía multi-nivel y holística de un instituto de educación secundaria público ubicado en el sur-oeste de la ciudad de Madrid que se ha desarrollado durante dos cursos académicos (2007-08 y 2008-09). Analizamos cuatro dimensiones de la vida institucional del centro: (1) Los discursos y procedimientos institucionales en torno al alumnado latinoamericano; (2) el trabajo de orientación con el alumnado latinoamericano; (3) algunos aspectos de la experiencia social en el aula; (4) el lugar de diferentes estilos expresivos en el paisaje semiótico del centro. Nuestro análisis sugiere que en la institución educativa se interpreta la experiencia educativa del alumnado inmigrante y se responde a ella pedagógicamente a través de estrategias de 'externalización'. Igualmente, diferentes procesos sociales posicionan al alumnado inmigrante como 'invitados/visitantes' en el centro educativo.

Palabras clave: Diversidad Cultural - Educación Secundaria - Trayectoria Educativa - Exclusión Educativa.

En este artículo vamos a discutir algunos resultados que informan sobre la experiencia y las trayectorias académicas del alumnado inmigrante en la educación secundaria obligatoria en un centro de educación secundaria madrileño. En esta discusión prestaremos especial atención a las experiencias de los alumnos de origen latinoamericano¹, en tanto que supone el colectivo de alumnado inmigrante más numeroso del centro investigado y sobre el cual los docentes, orientadores, directivos y otros técnicos han generado prácticas formales e informales más explícitas e, igualmente, sobre el que existen discursos más articulados entre los profesionales educativos que trabajan con el alumnado del centro. Del mismo modo, examinar críticamente la experiencia académica del alumnado latinoamericano tiene un interés analítico especial en tanto que, de un lado, otros trabajos y discusiones han señalado que comparativamente el alumnado inmigrante de origen latinoamericano no es el que peor trayectoria académica experimenta (Serra, 2008) y, de otro lado, en la comunidad educativa circulan creencias en torno a la "proximidad cultural y lingüística" España y América Latina como elemento facilitador de la integración en el contexto español y el sistema educativo receptor (e.g. Ballestín, en prensa). Sin embargo, como mostraremos, estos supuestos no parecen cumplirse en el caso que hemos estudiado dado que, a pesar de la variabilidad que existe en rendimiento y trayectoria escolar entre el alumnado tanto autóctono como inmigrante, los alumnos y las alumnas de origen latinoamericano están numéricamente sobre-representados en varios dispositivos e índices numéricos del centro, lo que señala su alejamiento de una trayectoria académica "ordinaria" o "exitosa".

El *IES Central Aluche* (pseudónimo, abreviado como ICA) es un centro público ubicado en el distrito madrileño de Latina, en la zona sur de la ciudad de Madrid. El centro educativo se abrió en 1988 para dar respuesta al déficit de oferta educativa post-obligatoria en el distrito y se trata de una institución ubicada en un edificio de comienzos de siglo reformado como centro educativo, que cuenta con unas instalaciones y espacios emblemáticos y privilegiados en comparación con otros centros del entorno (tanto públicos como privados-concertados). A partir de conversaciones informales con los profesionales del centro, la presentación del centro en su página web (cuyo lema es "educación de calidad en un marco incomparable") o el proyecto educativo de centro del ICA se presenta a sí mismo como una institución educativa pública de calidad, con cierta reputación académica y centrada en el desarrollo de trayectorias académicas de tipo "pre-

¹ En este trabajo utilizaremos la etiqueta *latinoamericano* como término étic para referirnos de manera conjunta a los alumnos y alumnas procedentes de una diversidad de países de América Latina (principalmente Ecuador y Bolivia). La procedencia nacional en este caso se define en los términos en que lo hace el centro y puede referirse tanto a alumnado nacido en Latinoamérica como nacido en España pero con padres nacidos en América Latina. En la parte final del trabajo utilizaremos la etiqueta *latino* como un término émic que utilizan, entre otros términos, los adolescentes del centro para identificar a este conjunto de alumnos y alumnas.

universitario”. Un gran número de docentes del centro está comprometido con su trabajo educativo, el centro participa en diversos programas de innovación y apoyo educativo tanto nacionales como internacionales, igualmente participa activamente en diferentes programas de formación complementaria para los alumnos ofrecido por la administración local y regional y otras instituciones (ONGs, proyectos de investigación, etc.) y tiene una oferta de actividades extra-escolares, durante y después de la jornada escolar, relativamente amplia. El centro ha concentrado su oferta educativa en Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato (tres modalidades) y deriva a otros centros educativos al alumnado que se decanta por formación profesional post-obligatoria o es candidato a participar en otros programas educativos paralelos a la ESO. Para atender a la diversidad de su alumnado dentro de la ESO, el centro ha desarrollado programas de educación compensatoria y diversificación curricular y, además, participa en varios programas de refuerzo y apoyo extra-escolar (PROA). Igualmente, cuenta con un departamento de orientación amplio que incluye una trabajadora social y desde el curso 2008-09 cuenta con la colaboración de un técnico intercultural² suplementario para trabajar con el alumnado inmigrante del centro. Como se ha dicho, el centro no oferta ni se ha planteado incorporar otros programas paralelos, como un “aula de enlace”³ o otros programas de iniciación profesional para alumnos que no han completado la ESO exitosamente (formalizados desde el curso escolar 2008-09 en los “programas de cualificación inicial profesional” – PCPI⁴). Esta planificación se mantiene a pesar de que desde el departamento de orientación consideran que trabajan con numerosos alumnos que son finalmente derivados a estos programas u otras modalidades de educación post-obligatoria (Formación Profesional⁵) y que el centro podría contar con recursos materiales para organizar algunos programas de formación laboral muy atractivos.

² Los técnicos-mediadores interculturales son profesionales del ámbito social y educativo que trabajan en centros educativos y otros entornos para dar apoyo y asesoramiento a la población inmigrante, mediar en las relaciones entre la familia, los jóvenes inmigrantes y otros agentes sociales (i.e. docentes). En este caso el programa de mediación intercultural está financiado por el municipio de la ciudad de Madrid dentro de un programa que ya lleva desarrollando durante varios años.

³ Las “aulas de enlace” son un modelo de enseñanza del español como segunda lengua para el alumnado de origen inmigrante que llega al sistema educativo español con otras lenguas maternas. En términos generales, se trata de un programa transitorio que implica trabajar con el alumnado en aulas separadas de la actividad curricular ordinaria.

⁴ PCPI (Programa de Cualificación Profesional Inicial) y “Garantía Social” son diferentes programas desarrollados para proporcionar formación técnica-laboral básica a alumnado que no ha completado con éxito la ESO y, normalmente, tiene más de 16 años de edad - momento hasta el cual la educación es obligatoria en España).

⁵ “Formación Profesional” es el itinerario de educación secundaria post-obligatoria centrado en enseñanzas técnicas-profesionales (vs. “Bachillerato” que es el itinerario post-obligatorio centrado en educación pre-universitaria).

En términos demográficos, el centro tiene una presencia muy visible de alumnado inmigrante, que ha crecido regularmente en los últimos años y parece situarse en torno al 50% del alumnado matriculado en la actualidad (este número se ha manejado de manera informal en las reuniones entre docentes durante los cursos 2007-08 y 2008-09, pues la última cifra oficial disponible es del curso 2005-06 -ver Tabla 1 abajo-). Igualmente, se encuentra ubicado entre dos zonas del distrito en la que residen familias con diferentes características sociales: una zona residencial, que acoge principalmente a familias autóctonas de clase media, y otra compuesta por viviendas más antiguas en la que residen familias inmigrantes y autóctonas con menos recursos económicos. Dada esta heterogeneidad social existente en la zona de influencia del centro, podría suponerse que éste tiene una población también diversa en lo socio-económico y étnico. Sin embargo, 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) de la zona, 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 (cf. Van Zanten, 2007). Un argumento que apoya esta percepción es la experiencia directa de los propios docentes. Varios de ellos habitan asimismo en las zonas residenciales cercanas al ICA y manifiestan cómo sus propios vecinos no “mandan a sus hijos al ICA”. En resumen, el ICA, sin ser un centro “conflictivo” o “marcado” en el que el alumnado de origen inmigrante y/o en desventaja social suponga la práctica totalidad del alumnado del centro (cf. Poveda, 2003; Franzé, 1998; van Zanten, 2006), sí es una institución que se percibe como plenamente inserta en las dinámicas sociales, políticas y educativas que contribuyen a la distribución desigual del alumnado en los diferentes centros de la zona.

En el artículo vamos a discutir diferentes escenarios y prácticas sociales del centro que, en este contexto, configuran la experiencia educativa institucional del alumnado inmigrante latinoamericano. Concretamente, tras discutir de modo agregado la situación de este grupo de alumnos y alumnas en el transcurso de la ESO, vamos a prestar atención a cuatro ámbitos de la vida institucional que creemos que desempeñan un papel importante en la construcción social de las trayectorias académicas del alumnado (cf. Mehan, 1996): (a) las ideologías y discursos mantenidos por los docentes sobre el alumnado de origen latinoamericano; (b) el trabajo del departamento de orientación con este alumnado; (c) la distribución espacial en el aula de diferentes grupos de alumnos y (d) la visibilidad de diferentes estilos expresivos en los espacios públicos del IES. Para ello, es importante detenerse antes en las cifras que justifican nuestro análisis pero antes detallaremos el trabajo de campo realizado.

MÉTODO

Los resultados de este artículo forman parte de un proyecto de investigación más amplio desarrollado durante los años 2005-2008 titulado *Adolescentes*

inmigrantes extranjeros en la ESO financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación español (referencia SEJ2005-08371/SOCI). En la segunda fase del proyecto hemos realizado un estudio etnográfico multidimensional del centro de educación secundaria señalado en la introducción durante dos cursos académicos (2007-08 y 2008-09). El trabajo de campo se ha desarrollado en equipo y ha abarcado 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. Los elementos documentados incluyen:

El trabajo docente y profesional en el IES: Se han realizado trabajo de campo basado en observación participante, entrevistas y recogida de material audio-visual en el que hemos documentado aspectos como: (a) la organización de la interacción y vida en el aula, (b) el trabajo de los equipos docentes en sus reuniones de tutores, del equipo de orientación y la organización del trabajo docente en espacios informales, (c) el trabajo de los miembros del departamento de orientación dentro y fuera del centro con el alumnado del centro, los profesores y otros profesionales y técnicos que mantienen una relación con el centro, (d) algunos aspectos del trabajo del equipo directivo del centro y (e) la organización del espacio físico del propio instituto.

El horario extra-escolar en el IES: Se han realizado observaciones y entrevistas sobre el trabajo desarrollado en el programa de apoyo extra-escolar PROA, así como otras actividades realizadas dentro del centro después de la jornada escolar. En relación con este último aspecto, el equipo de investigación (como forma de colaboración-devolución al propio centro) ha desarrollado durante los cursos 2007-08 y 2008-09 un taller de creación y producción de video-documentales dirigido a alumnado del IES. Este taller se ha ofertado como actividad extra-escolar en el IES y también ha sido/es una fuente de datos para el proyecto.

Las relaciones entre iguales dentro y fuera del IES: Se ha llevado a cabo trabajo de campo, incluyendo observación participante, entrevistas, video-grabaciones y etnografía virtual, con diferentes grupos de alumnos y alumnas del IES (inmigrantes y autóctonos) en diferentes espacios de socialización entre iguales dentro del centro (e.g. aula, recreo, visitas escolares, etc.) y fuera del centro (e.g. parques, espacios públicos, centros sociales, su hogar, etc.).

Otros dispositivos institucionales extra-escolares: Como parte del proyecto se han realizado algunas observaciones y mantenido conversaciones y entrevistas con diferentes agentes implicados en la atención e intervención socio-educativa de los adolescentes del distrito y el IES investigado, tales como: (a) las reuniones de los trabajadores de los servicios sociales del distrito, (b) las reuniones de coordinación de los orientadores del distrito, (c) los profesionales de diferentes "programas educativos alternativos" (ACEs, PCPIs) o (d) mediadores culturales y otros técnicos.

La experiencia de las familias y el alumnado de origen inmigrante: Se han realizado algunas observaciones en los espacios de participación de los padres en el centro (reuniones colectivas con el equipo de orientación, trabajo del AMPA y las actividades de la escuela de padres municipal organizada en el centro) y se ha entrevistado a algunos padres participantes en el centro. Igualmente, en una focalización posterior dentro del proyecto, se han desarrollado un conjunto de entrevistas semi-estructuradas a padres y madres de origen ecuatoriano (Moscoso, 2009).

EL ALUMNADO INMIGRANTE LATINOAMERICANO EN ESO “EN CIFRAS”

Las siguientes tablas muestran el lugar que ocupan diferentes grupos de alumnos y alumnas en la educación secundaria obligatoria del centro:

Tabla 1: Distribución alumnado ESO en el IES ‘Central Aluche’, curso 2005-06

Total Alumnado ESO	498
% Inmigrante ESO	32,7
% Latinoamérica ESO	23,5
% Europa Este ESO	3,2
% Marruecos ESO	1
% Otros	5
Total Alumnado Bachillerato	161
% Inmigrante Bachillerato	17,4

Tabla 2: Resultados evaluaciones 2º ESO (Junio 2008)

ALUMNADO 2º ESO (EVALUADO) - N = 126			
Autóctono	65		
Latinoamérica	48		
Europa Este	8		
Otros	5		
PASA A 3º ESO - N = 73		% N = 126	% endo-grupo
Autóctono	50	39,6	77
Latinoamérica	17 / 3 en compensatoria	13,5	35,4
Europa Este	4	3,2	50
Otros	2	1,6	40
REPITE 2º ESO - N = 13			
Autóctono	4	3,2	6,1
Latinoamérica	6 / 3 en compensatoria	4,7	12,5
Europa Este	2	1,6	25
Otros	1	0,8	20
OTRAS (PCPI, ACE, UFIL, Div.) - N = 40			
Autóctono	11	8,7	17,1
Latinoamérica	25 / 4 a diversificación	19,8	52,1
Europa Este	2	1,6	25
Otros	2	1,6	40

Tabla 3: Alumnado de ESO propuesto a diferentes programas (Junio 2008)

PCPI (Cualificación Profesional) / fuera centro	Total = 39
% Autóctono	46,1
% Latinoamérica	43,6
% Europa Este	7,7
% Otros	2,6
ACEs (Aula Compensación) / fuera centro	Total = 3
% Latinoamérica	100
Educación Compensatoria / dentro centro (1º ciclo ESO)	Total = 34
% Autóctono	8,8
% Latinoamérica	76,5
% Europa Este	11,8
% Otros	2,9
Diversificación / dentro del centro (2º ciclo ESO)	Total = 19
% Autóctono	47,4
% Latinoamérica	36,8
% Europa Este	10,5
% Otros	5,3

De estos datos se extraen una serie de conclusiones importantes. En la Tabla 1 se aprecia, como ya hemos adelantado, que el alumnado inmigrante más numeroso es el de origen latinoamericano, sobre todo de Ecuador (mayoritariamente) y Bolivia. En el curso 2005-06, este alumnado suponía más del 23% de la población de ESO y casi el 72% del total de alumnado inmigrante. Las observaciones más recientes sugieren que esta cifra se acerca en la actualidad al 50% del total del alumnado de ESO. La visibilidad del alumnado de origen latinoamericano, como veremos más abajo, se pone de manifiesto en los discursos y representaciones tanto de los docentes como de los alumnos y las alumnas. Además, esta misma tabla muestra cómo el porcentaje de alumnado inmigrante presente en bachillerato se reduce prácticamente a la mitad con respecto a ESO, con lo que podemos concluir que una parte muy importante de los alumnos y las alumnas de origen inmigrante no siguen en el centro después de completar esta etapa y previsiblemente optan por itinerarios formativos-laborales no académicos.

La Tabla 2 presenta resultados de las evaluaciones finales realizadas en junio de 2008 recogidas por los tutores y la jefatura de estudios. El análisis de los datos se reduce a 2º ESO porque, aunque en el desarrollo de la investigación hemos documentado diferentes grupos de 2º-4º ESO, en la “evaluación de junio” los resultados de 4º son difíciles de interpretar por cuanto se entremezclan con decisiones más globales sobre la promoción o titulación de cada alumno o su inserción en otros programas y, por ello, no son fácilmente legibles en términos de medición del “rendimiento”. Por el contrario, los resultados de 2º ESO son especialmente informativos ya que simultáneamente miden los logros académicos de los alumnos (e.g. promociona al siguiente curso vs. repite curso) como el tipo de medidas que pueden tomarse con los alumnos en la transición de ciclo (e.g. incorporarse a educación compensatoria, diversificación, ser propuesto para otros programas, etc.). Así, los datos muestran un mayor fracaso académico entre

el alumnado inmigrante y especialmente el de origen latinoamericano. Atendiendo a la última columna de resultados (% endo-grupo), vemos que sólo el 35% del alumnado latinoamericano pasa de manera ordinaria al siguiente curso, mientras que repite el 12% (la mitad de ellos, además, dentro del programa de educación compensatoria) y más del 50% son propuestos a una variedad de programas educativos alternativos a la continuación en el segundo ciclo de la ESO. Aquí debe señalarse que sólo cuatro alumnos latinoamericanos son 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 currículum y sistema pedagógico alternativo para alumnos con dificultades académicas pero con perspectivas de completar exitosamente la ESO. En resumen el análisis de los resultados en 2º ESO muestran cómo el alumnado de origen inmigrante tiene peores resultados académicos en comparación con sus iguales autóctonos y como, en esta transición de ciclo, ya comienza una primera derivación hacia otros itinerarios formativos alternativos a la educación secundaria obligatoria ordinaria.

Aunque es significativo en sí mismo que este encauzamiento se produzca de manera temprana, las derivaciones hacia otros programas ocurren a lo largo de todo el segundo ciclo y al completar el último curso de ESO, por lo que lo que también es importante cuantificar globalmente todas estas derivaciones tal y como se han propuesto desde el centro. Además, dada la diversidad de programas disponibles y las características del propio centro, este análisis permite discutir simultáneamente dos procesos: (a) el grado en que participar en un programa señala un mayor o menor alejamiento de una “trayectoria académica ordinaria”, y (b) puesto que no todos los programas se ofrecen en el ICA, si ser propuesto para una u otra medida supone abandonar el centro. Los resultados de la Tabla 3 muestran las propuestas realizadas por el departamento de orientación en junio de 2008 para todos los alumnos de ESO - y, por tanto, incluye al alumnado contabilizado en la Tabla 2. A pesar de que estos datos deben tomarse -como veremos más abajo- sólo como “propuestas educativas” realizadas por el departamento de orientación y su puesta en marcha no es definitiva, ya que depende de la aceptación por parte del alumno/a y su familia y los posibles resultados finales en la evaluación de septiembre, hay tres patrones que son relevantes: (1) el alumnado latinoamericano está sobre-representado (dado el porcentaje que supone sobre el alumnado total de ESO) en los programas que implican tanto un alejamiento de una trayectoria educativa ordinaria en las diferentes formas de educación secundaria post-obligatoria como un abandono del propio centro⁶; (2) el alumnado latinoamericano es visiblemente mayoritario

⁶ Las ACE (Aulas de Compensación Educativa), al igual que las PCPI discutidas más arriba, son programas de inserción laboral dirigidos a alumnado que no ha completado con éxito la ESO. Se diferencian de las PCPI / Garantía Social en sus formas de financiación y organización y sobre todo en que pretenden incluir a alumnado con mayor riesgo de exclusión social (e.g. menores de edad que ya están insertos en el sistema judicial, menores tutelados por la administración, etc.) y están más encaminadas a la incorporación al mundo laboral y no necesariamente, como las PCPI, como un camino alternativo para completar la ESO. Ninguno de estos programas se diseñan u ofertan en el IES Central Aluche.

dentro de los programas de educación compensatoria⁷; (3) en cuanto a las propuestas para diversificación curricular⁸ en el segundo ciclo de ESO, las cifras muestran una distribución más parecida a la que sería esperable dada la distribución total del alumnado en el centro en función de su origen.

Partiendo de estos “hechos escolares”, la investigación se dirige a comprender cómo son interpretados por los propios participantes de la comunidad educativa (docentes, orientadores, técnicos educativos “asociados” al centro, alumnos y familias) y cómo se construyen tales “hechos” a través de las prácticas cotidianas y el trabajo de los diferentes dispositivos educativos del centro. Como hemos dicho, una consecuencia del peso numérico del alumnado latinoamericano es que se hacen más visibles y explícitas diversas prácticas y discursos que incorporan como elemento específico el origen cultural de los alumnos y las alumnas, que se manifiestan en diferentes ámbitos de la vida escolar. En este artículo examinamos algunos de los ámbitos en los que se manifiestan estas ideologías, prácticas y discursos en torno al alumnado latinoamericano y que lo señalan como un colectivo especialmente relevante para el trabajo del centro. En el siguiente apartado discutimos cómo este elemento se presenta en los discursos de los docentes, sean éstos elicítados en situaciones semi-estructuradas (e.g. entrevistas o conversaciones etnográficas) o producidos en interacción durante su trabajo cotidiano (e.g. en las reuniones de tutores o de otros equipos de trabajo dentro de los que hemos realizado observación participante).

LAS CREENCIAS Y DISCURSOS DOCENTES SOBRE EL ALUMNADO LATINOAMERICANO

El análisis del discurso de los docentes sobre el alumnado inmigrante latinoamericano pone de manifiesto dos cuestiones generales entrelazadas, las cuales esquemáticamente son:

(1) Se trata de creencias tácitamente ya articuladas por los docentes que y que afloran/se manifiestan con facilidad ante diferentes situaciones cotidianas - y, por tanto, no creemos que sean artefactos creados en el proceso de investigación. En otras palabras, los docentes parecen tener una

⁷ La educación compensatoria, en línea con otros programas de esta línea en diferentes entornos, es un programa interno al centro pensado para alumnado que experimenta dificultades y desfases en el acceso al currículum debido a las 'carencias' en sus experiencias escolares y socio-culturales previas. En el ICA se oferta durante los tres primeros de la ESO y se organiza principalmente en grupos que pasan una parte importante del horario escolar en aulas específicas separadas del grupo de referencia y currículum ordinario (cf. Gómez, 2003).

⁸ Como se ha señalado anteriormente "diversificación" es una re-organización metodológica del currículum (i.e. grupos más pequeños, materias integradas, mayor apoyo tutorial, etc.) que se diseña para los dos últimos años de la ESO (y que en la actualidad todos los centros de educación secundaria tienen que organizar) dirigida a alumnado que está experimentando dificultades académicas pero que previsiblemente puede completar con éxito los requisitos de la ESO con estos apoyos metodológicos.

serie de creencias sobre este colectivo de alumnos y alumnas en las cuales su “origen cultural” desempeña un papel organizativo y explicativo explícito - lo que contrasta con lo que otros trabajos del contexto europeo han sugerido (cf. Mazeland y Berenst, 2008)

(2) El propio discurso docente sirve como un espacio para justificar que la manera de responder a las “dificultades” y “diferencias” del alumnado inmigrante sea a través de dispositivos y medidas específicas, cada vez más especializadas, como aulas de enlace, protocolos de bienvenida, técnicos expertos en interculturalidad u otras estructuras del sistema educativo (e.g. ACE, PCPI, etc.).

En cuanto a los contenidos de los discursos, que reflejan la reflexividad práctica (Giddens, 1995; Kroskrity, 2006) de los docentes sobre su propio trabajo y experiencia con los alumnos, encontramos que se articulan en torno a tres ámbitos de la vida de los alumnos inmigrantes. A estos ámbitos se les atribuye un papel importante en la experiencia académica difícil de dichos alumnos en el IES y se organizan en torno a: (a) las diferencias lingüísticas entre las variedades de español utilizadas por el alumnado latinoamericano y el alumnado castellano autóctono; (b) el sistema educativo y experiencia escolar en el país de origen; (c) las expectativas sociales y académicas de las familias. Haremos algunas observaciones sobre cada uno de estos ámbitos por separado.

Creencias sobre el habla del alumnado latinoamericano

Extracto 1: Diario de campo - Clase de lectura

((En la clase de lectura, en la hora de “alternativa a la religión”, 2º ESO, tutorizada por Aurora, del departamento de orientación))

Esta leyendo Adrián y cuando termina empieza a leer Nicoleta. Aurora se acerca a mi, que estoy sentado tomando notas, y me comenta que el chico (Adrián) que acaba de terminar de leer es rumano y se incorporó el año pasado a un aula de enlace y este curso al centro “ordinario”, y la chica que está leyendo ahora también es rumana y se ha incorporado directamente al centro este curso, para que vea la diferencia (la chica lee/habla mucho mejor). (...) Después de clase bajando por las escaleras hacia su despacho retomamos este tema y explica cómo la chica, aunque sólo lleve este curso y no ha pasado por el aula de enlace, porque sus padres no querían, sabe mucho más español que Adrián, que lleva dos años y ha pasado por el aula de enlace. Así que parece que para este chico este “dispositivo” no ha funcionado, luego menciona que las aulas de enlace también valdrían para algunos alumnos latinoamericanos porque, aunque se supone que hablan español, también hay diferencias

Extracto 2: Diario de campo - Reunión de tutores

((En la sala de profesores sentados en una mesa durante una reunión de tutores de 4º ESO))

Una tutora comenta que “estos chicos latinoamericanos” que llegan ya mayores necesitan entre 2-3 años para adaptarse y luego ya encargarse de tomar decisiones sobre sus estudios y vida. Han estado sin sus padres varios años y luego vienen aquí y están más controlados. Además, sus padres como se sienten culpables por todos los

cambios, les “dan de todo”. Después menciona que incluso el idioma es “diferente” y a los chicos latinos les da hasta vergüenza hablar porque piensan que “se van a reír de ellos en clase al hablar”.

Estos dos extractos, en línea con los resultados de Martín Rojo (2003), muestran cómo los docentes tienen una representación de la variedad del español que utilizan los alumnos de origen latinoamericano como diferente del castellano utilizado por ellas mismas y el alumnado autóctono. Complementando los resultados de otros trabajos (Ambadiang, García y Palacios, 2008; Corona y Unamuno, 2008) comparten con los propios adolescentes latinoamericanos esta percepción de diferencia lingüística y le atribuyen efectos significativos en sus experiencias comunicativas. Sin embargo, como agentes educativos también proponen determinadas medidas socio-educativas que podrían facilitar una supuesta transición lingüística entre variedades del español. En un caso (Extracto 1) se sugiere su participación en un aula de enlace, un dispositivo transicional segregado del aula ordinaria dirigido a alumnado recién llegado cuya lengua materna no es el español (del Olmo, 2007; Pérez, 2007) y que supuestamente no está pensado para alumnado latinoamericano. En otro caso (Extracto 2) se plantea una especie de periodo indefinido de “moratoria” socio-educativa para facilitar la adaptación al contexto español y, a partir de ese momento, poder tomar decisiones educativas y formativas de manera adecuada.

Creencias sobre la educación y el sistema educativo del país de origen

Extracto 3: Entrevista a profesor de educación compensatoria

Date cuenta que muchos vienen de otros países y con un nivel... donde por más que hayan estado escolarizados, o hayan estado mínimamente escolarizados, o su sistema educativos es... es el que es, esto se nota mucho con los que vienen, por ejemplo, de República Dominicana, y tienen un sistema educativo uhmmm. más pobre por así decirlo, o inferior y les choca mucho a ellos que, por ejemplo, allí son chicos de notable o sobresaliente y llegan aquí y tienen que estar en compensatoria. Eso es un choque muy grande... aparte de que luego algo pasa... esto es una cosa nuestra... traen, concretamente los de este país, lagunas, lagunas no sé si derivadas de la alimentación, derivadas del sistema educativo, derivadas de la carencia de estímulos, no sé, pero van bien y de repente descubres, uhmm, que hay algo que no comprenden, por más que se lo expliques, cosas sencillas, por más que se lo expliques no lo captan, como si un eslabón, la base de algo les faltara, como si tú haces los cimientos de una casa y vas a levantar un muro sobre una parte de los cimientos, y no hay cimientos, se te cae la casa por ese sitio...; es que no tiene cimientos, están los cimientos incompletos, entonces el mínimo, el mínimo que se necesita para el aprendizaje, a nivel de conexiones neuronales, de capacidad y calidad neuronal, biológica, hay una carencia ahí, que puede ser por pobreza de alimentación, pobreza de estímulos desde que nacen..., pero vamos, éstas son cavilaciones mías, ¡eh!, no hay nada de ... ¡ni he leído ni he estudiado nada por ahí, ¡eh! Ahí queda la observación, ¡eh!

Extracto 4: Entrevista a una tutora del grupo de diversificación

“En esta clase son..., los tratas como a un español. Hay algunos que han tenido dificultades de aprendizaje por distintas circunstancias, y se han recuperado y están a punto de titular pero, claro, no es solamente el desfase que les supone que te hayas trasplantado a otro país, a otra cultura, a otra... sino que muchas veces vienen de situaciones escolares muy deterioradas. Se ve que no han tenido una buena base, a lo mejor, y entonces, el cambio ha sido muy brusco. Aunque estos niños [sus alumnos] ya casi todos, pues, han hecho parte de la primaria aquí... Yo no sé exactamente este grupo... ese dato no se los he preguntado, cuántos años llevan aquí, pero por encuestas que hicimos el año pasado, y los chicos que yo tenía en tutorías...” .

Varias son las observaciones que se pueden realizar sobre estos extractos. Primero, poniendo el énfasis en la falta de estimulación ambiental, la pobreza material y cognitiva del entorno e incluso su posible impacto y correlato a nivel biológico-orgánico, los docentes parecen reproducir de manera esquemática algunos de los mecanismos y efectos del paradigma lingüístico y antropológico explicativo conocido como la “cultura de la pobreza” o la “teoría del deficit” y que, desde los años 60, ha tenido cierta visibilidad en el discurso educativo (e.g., Smiley y Miller, 1968). Debe señalarse que esta aproximación, y sus versiones más contemporáneas, han sido discutidas y criticadas desde diferentes perspectivas (Bruer, 1999), pero también han estado presente en algunas de las primeras formulaciones de intervención sobre la diversidad cultural realizadas en España y que han tenido mucha visibilidad práctica (e.g., Díaz-Aguado y Baraja, 1993). Por ello, parece que sólo algunas explicaciones de las desarrolladas en las ciencias sociales han “llegado” a los docentes y han sido incorporadas en sus prácticas. Además, los dos extractos provienen de entrevistas con docentes que, atendiendo a las cifras del apartado anterior, tienen más contacto directo y personal con alumnado de origen inmigrante y que nuestros datos sugieren también comparten, sobre todo en relación a las creencias en torno al sistema educativo del país de origen, otros técnicos educativos.

Segundo, podemos señalar algunas cuestiones sobre el estatus de estas representaciones. Por una parte, son admitidamente especulativas y suponen realizar atribuciones sobre las características de los sistemas educativos de origen y/o las condiciones materiales del país de procedencia que, como los propios entrevistados dejan entrever, no han sido corroboradas ni contrastadas con otras fuentes (personales, documentales, etc.). Además, su peso explicativo en la dinámica *experiencia previa- evaluación académica actual* es relativamente circular y tiene -como veremos- un impacto real en las trayectorias académicas de los propios alumnos, al establecerse una cadena en la que la asociación "deprivación socio-educativa en el país de origen - menor competencia/rendimiento académico en España" confirma el factor causal de "deprivación inicial - incorporación a un dispositivo compensatorio en España - reducción de las expectativas / exigencias / competencias esperadas".

Representaciones sobre las expectativas de las familias latinas en torno a la educación de sus hijos/as

Extracto 5: Entrevista a la jefa de estudios

Mira, yo sí creo, y es una hipótesis mía, sobre todo en los latinoamericanos, que no es una inmigración como la que fue a la Argentina, que tenían bien claro que la escuela era un medio de ascenso social. Me da la sensación de que ese valor no existe, excepto por ejemplo para las chicas que vienen del este, pero no para los chicos, y lo hemos consultado hasta con los mediadores interculturales... Y, por ejemplo, los chicos rumanos tienen una diferencia de... una educación muy machista y son unos vagos de narices, ¿no?, dispuestos a que sus mujeres los mantengan. Lo notas, y sí, en ese caso sí, el estudio es un valor de ascenso social. Pero... la escuela no es un valor de integración y ascenso social como lo era en el (siglo) XIX y XX. Eso es una cosa que se percibe. Y creo que, además, la sensación de provisionalidad es muy fuerte. Mucha gente vienen con la idea de 'ahorro el dinero que sea y me vuelvo...' y eso se transmite a los chicos... A lo que 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: el MP3 y demás, ¿no? Además, esos bandazos, porque claro vienen aquí con el cambio de calendario, pierden un curso, vuelven, pierden otro. Eso te prueba que no es el valor escuela nada que se tenga en cuenta. Lo prioritario debe ser ahorrar y comprar una casa. Sí, sí.

Extracto 6: Entrevista con una profesora de educación compensatoria

Y luego, claro, esto es muy complicado, son niños que salen de un sitio, y el que sale de un sitio no es porque tuvieran allí las mejores condiciones. ¡Yo creo! Vamos, no te vas de tu país a la aventura y menos el que ha estado cinco años solo allí, y luego lo traen [aquí]. Se reencuentran con una madre o con un padre, al que no conocen y que vive con un a tercera persona a la que no han visto nunca, y en algunos casos hasta se encuentran con hermanastros. Entonces, es un desarraigo de aquí y de allí. Están especialmente desarraigados.. [E: Pero, ¿la mayoría de tus alumnos tienen esas historias familiares?] Son cuadros... ¡son cuadros que te ponen los pelos de punta! Luego empiezan aquí, y aquí les decimos una cosa y en la calle ven otra, aquí les hablamos de exigencia, les hablamos de trabajo, de responsabilidad y cuando salen a la calle, las cosas son distintas. Quiero decir (que) de forma muy fácil entran en una zapatería y se cogen una par de zapatillas, y no pasa nada.. Yo no sé si es el síndrome de la 2ª generación, pero la primera vienen a trabajar, no es la palabra [adecuada], pero como "burros", explotados, no les da tiempo ni a necesitar, solo trabajan. Y luego vienen los hijos. Yo no sé, pero se encuentran con algo que terminan de asumir, porque allí les deben haber vendido que es el paraíso y piensan que tienen derecho, 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... No sé cuál es el motivo, pero se les da, se les da, de manera que tu entras en mi clase y todos llevan zapatillas de marca, pantalones de marca, el último aparatito de marca, el último teléfono de marca..., pero yo tengo tres hijos, vamos, y les compras unas zapatillas de marca y son unas zapatillas de marca y punto. ¿Y el teléfono móvil? ¡Ni idea! Estas son cosas que a mí me chocan mucho. Y se están acostumbrando..., creo que los hemos mal acostumbrado y piensan que tienen derecho, y no es así. Tienes derecho pero tienes que dar algo a cambio (...) [E: ¿Tú tienes contacto con las familias?] Sí, sí, continuamente, y la mayoría no pueden venir. Les ponen pegas en el trabajo. Los trabajos son muy precarios. Una vez fue horrible porque estaban aquí los padres, por un problema con la niña, y ¡los llamaban constantemente de los trabajos!... Tampoco puedes tener una contacto personal, porque los tienes que llamar a los trabajos, pero no pueden hablar... pero tienes que hacerlo, porque... ése es otro problema, 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!'. Y entonces empiezas a llamar a casa y lo

cogen ellos y te dicen: 'no, soy mi hermano'. Es muy complicado, por mucho contacto que tengas con la familia, no.

Estos extractos muestran simultáneamente una serie de pautas recurrentes en las creencias de los docentes y algunas de las contradicciones que aparecen y las estrategias que, aparentemente, ponen en marcha los propios docentes para “resolverlas”. Como muestra el Extracto 5, se percibe que las familias inmigrantes actuales no atribuyen a la educación formal el mismo papel en el proceso de formación y ascenso socio-económico que tiene para la población autóctona (de clase media) o de otras generaciones migrantes (en este caso tanto la orientadora como la entrevistadora son de origen argentino). Por el contrario, este proyecto e inversión formativa a medio-largo plazo se diluye con otras preocupaciones encaminadas a simplemente “sobrevivir” a las presiones y dificultades materiales que supone, en el ámbito del trabajo, la vivienda, la organización material, etc. que supone ser inmigrante económico en el contexto actual. De esta manera, por una parte, en sus representaciones (Extracto 6), los docentes reconocen determinadas condiciones estructurales en la vida de las familias inmigrantes (precariedad laboral de los padres, dificultades a la hora de conciliar el trabajo y la atención de los hijos, etc.), que explican los problemas educativos a los que se enfrentan los hijos y que evitan depositar en los padres la “responsabilidad moral” de estas dificultades. Pero, por otra, sí que encuentran espacios en los que la “responsabilidad” recae sobre los padres y supone el despliegue de una serie de valores y objetivos que encuentran cuestionables. Ante la ausencia de un proyecto de ascenso socio-económico a través de la educación, estos docentes consideran que los alumnos y padres inmigrantes han optado por, al menos, adoptar formas de consumo parecidas a las de las familias autóctonas (de clase media). Así, a pesar de todas estas dificultades económicas, los alumnos inmigrantes visten ropas de marca y tienen los mismos dispositivos electrónicos (móviles, reproductores mp3, etc.) que los chicos y las chicas españolas. Finalmente, el Extracto 6, muestra la creencia, compartida por muchos docentes, sobre la falta de tiempo (y/o capacidad en conexión con lo discutido en el subapartado anterior) de los padres para atender a sus hijos y apoyarles en su trabajo académico diario - dadas las precariedad de las condiciones laborales de los padres inmigrantes. Como veremos más abajo esta consideración desempeña un papel muy importante a la hora de tomar decisiones sobre los itinerarios formativos que son más adecuados para los adolescentes inmigrantes.

Extractos 7: Entrevista a un técnico intercultural

[E: Entonces, ¿cómo dirías tú que es la manera como tratan lo escolar?, porque te estoy entendiendo que lo tienen que dejar en segundo plano, ¿no es así?] Dejaban pasar los problemas de sus hijos, porque era otro problema más añadido. Yo aquí en el instituto me he encontrado con algún caso así, muy parecido, pero también me he encontrado con padres muy preocupados por sus hijos, y que se han plantado a hablar de lo académico y del futuro de sus hijos, y la preocupación... y que les gustaría que estudien una carrera universitaria. También me he encontrado con este tipo de casos. Quizá lo nuevo es que me haya encontrado con este tipo de casos aquí en el instituto. Eso es lo nuevo. Pero también se mantiene aquello de que se

preocupan por la laboral y se despreocupan de lo otro. También sucede que como les llama el tutor o les llama el profesor, en ese momento denotan preocupación, pero no es una cosa continuada... Eso lo tendré que comprobar de todas maneras con el seguimiento. Con otros padres con los que he hablado he visto que me han hablado de otras cosas más que de lo académico. *[E: A mí me llamó la atención el caso de que, antes de navidades, se habló en una reunión de tutores acerca de cuatro padres, me parece que eran latinoamericanos, que sí parecían muy interesados por los estudios de sus hijos, que eran estos chicos que habían tenido éxito académico en su país de origen y (sus padres) querían que siguieran en el grupo en donde los habían puesto, de nivel alto, o algo así.]* Eso existe, eso que estás diciendo existe. Hay chicos que han sido reagrupados no hace mucho tiempo, y a unas edades determinadas, vamos a suponer, más o menos, 16 años, ¿no? Entonces, los padres... Esto que te voy a decir es también una cuestión que yo me lo pregunto. Que muchos padres que mantienen a sus hijos, con las remesas, estudiando allá, en el país de origen, cuentan que les va bien en los estudios. Cuentan, porque es una cuestión para investigar, ¿no? Nosotros tenemos en la ONG alguna información porque ya empezamos a coordinar con oficinas en el país de origen (sólo con Bolivia, en este caso), sobre el seguimiento de casos. Entonces, empieza a haber alguna información de a ver si eso es verdad. Entonces, en los casos que nosotros hemos visto, son casos que de alguna manera tienen que ver con familias algo desestructuradas, entonces, no nos sirve como ejemplo, porque son casos que claman la atención. Pero no tengo una idea muy clara de si eso que están diciendo es cierto, porque alguna vez me decían: “Mis hijos están en la Universidad. Están en 3º, vamos a poner, de Económicas”. Y yo pensaba: “¡Qué bien! No están con sus hijos, tiene su coste, pero al menos en lo académico están muy bien”... Eso lo he escuchado de los padres. Los chicos que son reagrupados a esas edades que te comentaba del instituto, se les verifican aquí las notas. Quiero decir que hay algo objetivo, digamos, porque eso ya no sólo es un decir de los padres, y se ve. Entonces, a mí me han contado, me han dicho que llevaban notas que eran, digamos, buenas, que no era una cosa que sólo lo dicen los padres. (...) Entonces, los padres sí que quieren que los hijos estudien, en el ejemplo que tú estabas dando. Pero también te encuentras con ese desfase (...). Que los padres perciben que los hijos son buenos estudiantes en su país de origen, que tienen buenas notas; sin embargo, a la hora... estamos hablando de chicos de 16 y 17 años, que les tocaría 4º de la ESO más o menos, se encuentran con un cierto desfase, y que esos chicos tienen que lidiar con ese desfase académico, más la integración, en un momento clave. ¿Por qué clave? Porque es 4º de la ESO, donde se deciden muchas cosas, porque quien acaba 4ª de la ESO puede tener las vías abiertas: puede hacer formación profesional o puede seguir en bachillerato para hacer una carrera universitaria. Que 4º de la ESO abre puertas, entonces, esos casos sí se están viendo. Yo creo que enfocarlo como se está enfocando, digamos, en el instituto me parece bueno en el sentido de que se le pueda transmitir a los padres una realidad, que es que se están cruzando dos cosas: que tienen un cierto desfase académico, que tienen ellos que... bueno, que tienen que adaptarse, más la propia adaptación a, digamos, la sociedad, al instituto. Y una de las labores que yo como técnico es la de transmitir también 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, digamos. Eso también existe.

Sin embargo, como muestra el Extracto 7, los docentes también se encuentran con familias que tienen expectativas articuladas y altas sobre la educación de sus hijos y el valor que le atribuyen. Cuando ocurre esto (que, entre otras cosas, supone una pauta que contradice otros componentes de las representaciones expuestas sobre las familias), es necesario poner en marcha toda una serie de medidas para “modular” estas expectativas. Dado que, en línea con las creencias expuestas en el apartado anterior, el sistema educativo español plantea una serie de retos muy difíciles de asumir para los

alumnos y las familias inmigrantes, los docentes, y especialmente los técnicos y dispositivos especializados en los que depositan esta responsabilidad deben gestionar estas expectativas e “insertar” ciertas dosis de realismo. En este caso, el trabajo de orientación va encaminado simultáneamente a permitir que las familias y alumnos/as sean conscientes de varios retos: (a) que sus experiencias previas educativas son potencialmente insuficientes (aunque fueran exitosas en el país de origen) para enfrentarse con éxito a las exigencias académicas del sistema educativo español, (b) que la propia estructura del sistema educativo español tiene una organización, por etapas, edades, etc., en la que algunas transiciones son más importantes que otras (e.g. la transición entre ciclos en la ESO, la transición de ESO a diferentes itinerarios post-obligatorios) y determinan el tipo de alternativas académicas y formativas que pueden tomarse en el futuro y en la siguiente transición. En términos generales, el Extracto 7 también muestra como se dispone de múltiples explicaciones ad hoc para relativizar y cuestionar las altas expectativas de los padres de chicos recién llegados. En unos casos, se piensa que realmente se fían de lo que sus hijos les dicen, sin que eso se pruebe con calificaciones “objetivas”, y cuando disponen de éstas, la cuestión se ubica en el hecho de que esas calificaciones no tienen el mismo valor/significado “aquí” que “allá”, apoyándose de nuevo en la idea de las deficiencias radicales del sistema educativo de origen. De este modo, un alumno que de forma casi inmediata no muestra tener el “mismo nivel” que los alumnos de aquí según parámetros que no dejan de ser dependientes de la cultura escolar española, es inmediatamente calificado como de “bajo nivel”. Como vimos en los subapartados anteriores esto está ligado al modo en que se representa el sistema educativo de origen y la postulación de un periodo de transición pensado no tanto para que los alumnos muestren “lo que saben” como para que adquieran conocimientos que sus compañeros autóctonos ya han adquiridos aquí.

Estas últimas observaciones muestran cómo todos los procesos de “orientación académica” desempeñan un papel fundamental en las trayectorias académicas de los alumnos. La “orientación académica” 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 del centro, el departamento de orientación, en el cual nos centramos en el siguiente apartado.

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 una serie de características estructurales de la educación secundaria obligatoria española:

(1) Desde la reforma educativa acometida en la LOGSE y, a pesar de todas las controversias y dilemas que esto ha causado, la ESO se plantea como

una etapa única y comprensiva, que se espera que el alumnado complete con éxito a los 16 años obteniendo una titulación única que formalmente permite acceder a todas las opciones de educación secundaria post-obligatoria o al mercado laboral. Sin embargo, frente a esto, la “realidad educativa” muestra que, para un número significativo de alumnos, ello no es así y hay un porcentaje importante de alumnos y alumnas que se enfrentan a dificultades académicas durante la ESO y/o no logran terminarla con éxito⁹. La respuesta del sistema educativo a estas tasas de fracaso escolar no ha sido romper la estructura comprensiva de la ESO y plantear una educación secundaria obligatoria diferenciada en itinerarios como en otros países europeos (e.g. Holanda o Alemania), sino que, como muestran las Tablas 2 y 3, ha creado una serie de programas internos y externos al sistema y al centro educativo dirigidos al alumnado con dificultades académicas. Además, la implementación de estas políticas educativas por parte de las diferentes administraciones muestra que muchos de ellos (especialmente los más externos al centro educativo), al tratarse de “programas paralelos” al sistema escolar, son relativamente volátiles y cambian de ubicación, nomenclatura y/o organización prácticamente cada año académico.

(2) La decisión sobre dónde ubicar a los alumnos dentro de estas diferentes alternativas del sistema no puede decirse que recaiga en un único momento o procedimiento, como un examen final y/o medición de los logros académicos en determinado año, y tampoco es responsabilidad única de un solo profesional en una situación específica (cf. Berenst y Mazeland, 2008). Es decir, en la educación secundaria del sistema educativo español no parece que sea posible identificar una “situación clave” (Erickson, 1975; Mehan, 1978) en la que se condense la toma de decisiones o se gestionen los procesos que pueden determinar la trayectoria educativa de un/a alumno/a.

En estas condiciones, la toma de decisiones y la orientación debe entenderse más bien como un proceso diverso en relación con los espacios en los que tiene lugar (e.g. reuniones con tutores y entre tutores, con los alumnos, las familias, con profesionales del departamento de orientación, en otros entornos extra-escolares, etc.), que puede prolongarse en el tiempo y, finalmente, ser más o menos intenso para diferentes alumnos. Además, en términos generales, podemos considerar que el proceso de orientación educativa se encamina a lograr dos objetivos: (a) permitir que los actores implicados (e.g., familias, alumnos y docentes-tutores) conozcan el propio sistema educativo y las alternativas que contempla, cuestión no tan sencilla como aparenta, dada la volatilidad que hemos señalado de los programas alternativos; (b) lograr que la opción por la que finalmente opta el/la alumno/a sea considerada (o al menos aparente serlo) como una decisión consensuada e informada que alumno/a y familia toman como la mejor

⁹ Como ejemplo, un artículo de prensa reciente afirma que el 31% de los jóvenes españoles entre 18-24 años no tiene el graduado en ESO (“Sólo la FP puede cambiar el modelo productivo”, *Menos 20*, febrero 2009).

alternativa posible para su caso, dada su trayectoria escolar y las expectativas socio-educativas que tienen. Esto es así porque, entre otras cosas, la propia normativa, en ausencia de un “indicador externo objetivo” que distribuya a los alumnos en diferentes itinerarios (cf. Mazeland y Bernst, 2008), otorga un papel significativo al alumno y las familias en la toma de decisiones educativas (incluyendo que se opondan a las sugerencias planteadas por el equipo docente).

Con estas premisas en mente, nuestro análisis sugiere que el trabajo de toma de decisiones y orientación, desde el punto de vista de la institución, tiene relevancia especial y cobra visibilidad para el alumnado inmigrante en dos momentos de su experiencia escolar en el centro: por una parte, la “entrada” en el centro, cuando se debe decidir sobre la clase de programa o apoyo que parece más acorde con sus necesidades académicas; por otra, el “abandono” del mismo, cuando se debe determinar sobre el tipo de opciones que tienen disponibles los alumnos que previsiblemente no van a completar con éxito la ESO y que, dadas sus circunstancias (e.g. edad y calificaciones) y la oferta educativa del propio centro, implica buscar alternativas en otras instituciones. En los siguientes sub-apartados discutimos estos procesos y mostramos cómo cada uno de ellos tiene una lógica específica.

La gestión y ubicación de los alumnos “recién llegados”

Extracto 8: Entrevista a un profesor de educación compensatoria

“No se puede detectar exactamente el nivel, el nivel curricular de cada uno, no se puede detectar exactamente: 4° o 5° [de primaria], pero sí intuyes tú... Normalmente se les hace un examen, ¿no?, un examen... una valoración, ¡eh! En esa valoración 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 en los números, por la firmeza que utiliza, por cómo los ordena, por cómo los escribe, por.... tú ya detectas más o menos, más o menos, por cómo se sienta, porque uno después de unos años [en compensatoria] desarrolla una intuición.”

Extracto 9: Diario de campo - Reunión de tutores 2° ESO

((Los tutores están reunidos en la sala de profesores))

Sonia ((pseudónimo)) dice que tiene para proponer a dos chicos (latinos) de su grupo (es tutora de 2° B) para compensatoria. De uno de ellos dice que “acaba de aterrizar en Barajas”: “vino a clase... heladito estaba”. Comenta 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. Sonia dice “estoy esperando que se centre un poco”, y que le dará un poco de más tiempo. Concluye que en un par de semanas decide si lo propone finalmente para compensatoria.

Extracto 10: Entrevista a una profesora de educación compensatoria

[E: ¿Cómo es el proceso de valoración para la compensatoria, para decidir quien va...?]

R: (ríe cuando le hago la pregunta) Vamos a ver, esto es un proceso que está hoy en día totalmente regulado, 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. En otros centros sí, participaba

de la selección... 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 tuvieras... '¿pero este chico no... tal y cuál?'. Tú lo propones, pero como son chicos que dan guerra en clase... y cumplen los requisitos básicos: tienen riesgo social siendo españoles, que los hay y muchos, o por ser inmigrantes, ese tipo de cosas... Y así entran. Nosotros les hacemos una valoración, pero (...) con dos años de retraso, teóricamente, pueden entrar; si no tienen dos años de retraso ,pues, tendrían que volver a su clase, pero ocurre que a veces no tienen dos años de retraso. Y claro, una cosa es que un niño falte y no le cojas el ritmo, pero (...) ¡retraso curricular a estas alturas! Sobre todo con asignaturas que han visto antes, como voy a decir que..., fijate, están repitiendo los contenidos de lengua desde 4º de primaria, ¡eso no es complicado! Y entonces, pues, nosotros... pues, llegas a la conclusión: 'va a estar mejor conmigo'.

Estos extractos ponen de manifiesto algunos de los elementos que definen el modo en que los alumnos son ubicados en diferentes programas: especialmente, el modo en que, cuando acceden al centro, entran en el programa de "educación compensatoria", pasando a tener clases en grupos segregados del grupo ordinario y con una programación educativa que, en la práctica, establece un currículum y unas metas educativas diferentes a las del resto de sus compañeros de curso. Esquemáticamente:

(1) Como hemos señalado ya, hay una ausencia de criterios e instrumentos "objetivos" (o con "pretensión" de objetividad) para la evaluación de las competencias adquiridas previamente por los/as alumnos/as. Sin embargo, esto no quita que los docentes construyan otros criterios y preevaluaciones que utilizan para hacer valoraciones sobre las competencias académicas de los alumnos (e.g. la caligrafía, el modo de coger el lapicero, etc.), tal como se aprecia en el Extracto 8.

(2) El proceso de ubicación frecuentemente parte de los propios tutores y puede implicar tomar decisiones rápidas en un periodo relativamente breve de tiempo, encaminadas a desplazar a los alumnos inmigrantes hacia otros espacios fuera del aula ordinaria (Extracto 9). Además, este proceso distribuye la gestión de la responsabilidad de una manera específica: deposita la responsabilidad última en los expertos/especialistas del equipo directivo y/o del departamento de orientación pero no otorga a el profesor de educación compensatoria mucha capacidad para revisar esta decisión o re-evaluar la experiencia y conveniencia de la medida a partir del "input" que podría proporcionar como el docente que más experiencia directa va a tener con el aprendizaje del alumno (Extracto 10).

(3) La toma de decisiones sobre la ubicación del alumnado en educación compensatoria puede ser relativamente rápida en el caso del alumnado recién llegado. Dadas las nociones existentes sobre su situación familiar y su experiencia educativa en el país de origen discutida en los apartados anteriores y la secuenciación temporal estricta del currículum en el aula ordinaria, tal como muestra el Extracto 9, el proceso puede resolverse en pocas semanas.

(4) La ubicación en el programa de educación compensatoria suele ser una medida que, aunque formalmente puede/debe ser revisable y transitoria, la experiencia revela suele ser definitiva para los alumnos, y muchas veces supone completar el primer ciclo de la ESO en educación compensatoria y pasar, en el segundo ciclo, directamente a otros programas y/o itinerarios alejados del transcurso ordinario de la ESO. Como reconoce una profesora de educación compensatoria (Extracto 10), este proceso puede responder más a razones y comodidades institucionales que a las necesidades de los alumnos y esta “política” los docentes la justifican, en tanto que entienden que en el programa de educación compensatoria (o de diversificación) reduce las exigencias y el nivel del currículum – y, por tanto, inhabilita a alumnado de compensatoria a seguir el ritmo del aula ordinaria.

Para que este proceso de progresivo alejamiento de un itinerario académico ordinario se culmine también es necesario comprender cómo tiene lugar la orientación y gestión de las decisiones 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. El siguiente sub-apartado examina este momento.

La orientación del alumnado hacia otros dispositivos y programas

Extracto 11: Diario de campo - Despacho del departamento de orientación

Estamos en el despacho y Aurora está hablando con diferentes profesores sobre los alumnos que tienen y van a ir a las visitas a Formación Profesional. María José también está en el despacho y al momento viene Frank, con el que tienen una “reunión”. Frank lleva faltando una semana y media a clase y, cuando le preguntan dónde ha estado, dice “he estado de vacaciones”. Delante de él, María José hace varias llamadas a Servicios Sociales para ver si puede hablar con algún educador para que hable con Frank. Luego Aurora lo sienta y en una esquina de la mesa escribe sobre un papel un esquema intentándole explicar las distintas alternativas que tiene. El esquema es aproximadamente así:

Aprobar	No aprobar	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Garantía Social (examen)
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Cualificación / UFIL
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ACE

Habla sobre todo de las dos posibilidades que tiene aunque no termine ESO: ir a cualificación o a una ACE. Frank dice que ir a una ACE es como si le echaran del centro y María José replica que es él mismo el que se está echando, que no viene a clase, acumula faltas... María José está más seria y “enfadada” que Aurora. Frank pregunta quién soy yo ((el investigador)) y María José dice que ya tienen a un hombre en el departamento de orientación. Frank comenta que María José es la “poli mala” y Aurora “la poli buena” y yo soy el observador y que le tenemos rodeado ((yo estoy sentado junto a la puerta, Aurora y Frank en una esquina de la mesa y María José en el lado opuesto)). Según continúa hablando Aurora de las alternativas, Frank dice que quiere hacer los cursos de la ESO, aunque ellas insisten que no los está sacando.

Aurora comenta los diferentes centros de la zona que tienen ACEs y UFIL. En esta explicación Frank maneja con soltura las diferentes siglas y también sabe que cambian de ubicación cada año. Va mencionando los centros pero dice que no quiere ir a ellos y menciona nombres de personas que van a ellos y con los que no quiere estar. Al terminar la conversación con Frank, le dan una nota para que suba a clase y si no le dejan entrar, que vaya a la biblioteca. Al rato baja porque, según cuenta, el profesor le preguntó si prefería entrar o irse y él ha dicho que prefería bajar.

Fotografía 1: Visita a un ACE en otro centro del distrito

Después del segundo recreo vamos a visitar un ACE Aurora, del departamento de orientación, y dos chicos de origen latinoamericano: Ramón y Héctor. A la visita también estaba convocado Frank, pero no acudió a la cita. El objetivo es ver los programas que ofertan en el ACE, ver su funcionamiento y, al menos, que los dos alumnos tengan una visión del modo en que se “trabaja” en este tipo de programas.



Estos extractos muestran cómo desde el departamento de orientación se realizan diversas actividades y se tienen varias conversaciones con los/as alumnos/as para “explicarles” y permitir que conozcan las diferentes alternativas y salidas formativas-educativas que tienen en el sistema, dadas las dificultades que están experimentando para completar la ESO con normalidad. El clima de estas acciones parece siempre encaminado a reducir las reticencias de los alumnos a ser derivados a estos programas, puesto que deben abandonar el centro y/o renunciar a completar la ESO por el modo regular. Además, se trabaja sobre la premisa de que los alumnos, a pesar de sus malas experiencias académicas (y conflictos y reprimendas con algunos docentes), son reticentes a abandonar el centro y, en términos generales, “se encuentran a gusto en el instituto”, aunque sea por las relaciones sociales que establecen en espacios y ámbitos extra-académicos.

Igualmente, es en este momento de la escolarización del alumnado (i.e. en la transición entre etapas, al finalizar el ciclo, al llegar a determinada edad)

cuando se hacen visibles y explícitas la diversidad de gestiones que se ponen en marcha para ubicar a los alumnos en una u otra opción del sistema educativo español. Conocer y decidir qué hacer fuera del ICA puede implicar reuniones de los alumnos con miembros del equipo de orientación, conversaciones/reuniones con educadores y técnicos de los servicios sociales del distrito, visitas a otras instituciones en las que hablarán con otros alumnos y profesores, etc., tratándose en estas situaciones temas que pueden continuar elaborándose en las sesiones de tutoría en su grupo de referencia, en conversaciones informales con miembros de la familia y/o los iguales, etc. Con relación al tipo de alumnado al que se invita a participar en este tipo de “acciones”, las observaciones y conversaciones recogidas durante la investigación apuntan a que sólo se realizan con determinados alumnos. La Tabla 2 presentada al comienzo del trabajo muestra cómo varios alumnos autóctonos fueron derivados a PCPIs (aunque ninguno a ACEs); sin embargo, no hemos podido constatar que con el alumnado de origen español se llevaran a cabo tutorías tan intensas como las expuestas en el Extracto 11 o visitas organizadas a programas como las UFIL o las ACEs en que participaran alumnos autóctonos, aunque sí hubo varios de ellos en las visitas a los ciclos formativos de grado medio ("Formación Profesional"). Lo que nuestras observaciones indican es que esta serie extensa de “acciones” se realizan sobre todo con alumnado inmigrante, principalmente latinoamericano, que el grupo que se percibe como más necesidad de información (quizás por desconocer el sistema) o “trabajo de persuasión”. La información indirecta que tenemos sugiere que, en el caso del alumnado autóctono, estas derivaciones y decisiones se efectúan en reuniones puntuales con los padres y los alumnos hacia finales de curso, y no requieren de este proceso más dilatado en el tiempo de presentación, discusión, visita a los centros, etc.

Finalmente, debe señalarse que los propios miembros del departamento de orientación consideran que los procesos de esta índole que tuvieron lugar en el curso 2007-08 -un curso, entre otras cosas, de transición entre diferentes normativas sobre la educación secundaria y estos programas- son relativamente extraordinarios. En términos de los propios miembros del departamento de orientación, fue un curso en el que, como muestra la Tabla 3 se realizaron muchas derivaciones a programas fuera del centro y la composición del alumnado en estas derivaciones no refleja la demografía general del centro. Así, al reflexionar sobre estos procesos, los miembros de dicho departamento “admiten” que algunas medidas son muy “extremas” y, aunque apoyen las decisiones que llevan a tomarlas, esto no implica que estén seguros de que sean las más adecuadas para los alumnos para quienes las proponen. Por ejemplo, son conscientes de que los alumnos fracasan y/o tienen problemas en la ESO por dinámicas muy diferentes: simplemente muchas faltas de asistencia, faltas y problemas de disciplina/actitud, limitaciones académicas-intelectuales, etc. y no todas estas casuísticas tienen por qué tener como respuesta más adecuada ser derivado a una ACE, PCPI o Garantía Social. Igualmente, son conscientes de que estas derivaciones implican “sacar a los alumnos del centro” y que es

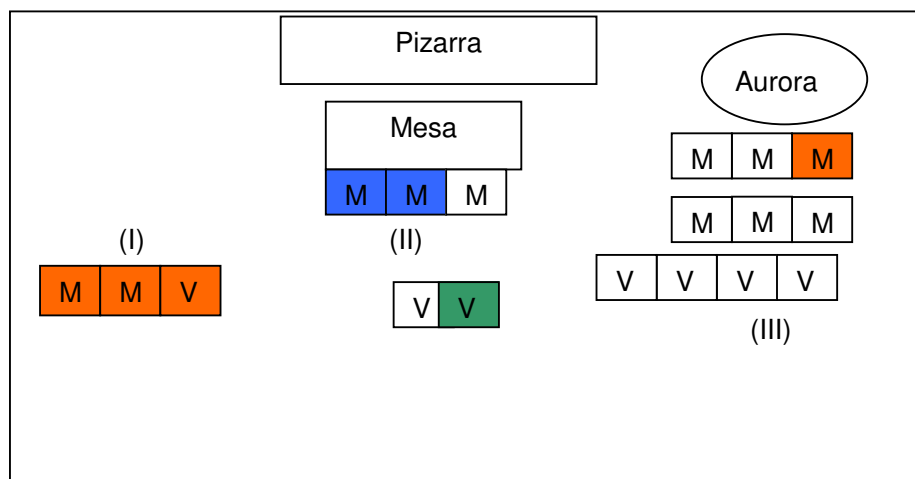
una medida que una parte del claustro fomenta y quiere mantener para favorecer que el centro se concentre en sólo determinadas trayectorias académicas y los alumnos que las siguen, ya que como mencionamos en la introducción, el centro sólo tiene bachillerato y no formación profesional, aula de enlace, etc. ni ha fomentado nunca programas de garantía social/PCPIs.

En otras palabras, la vida cotidiana del centro parece encaminada a hacer más visibles y legítimas determinadas trayectorias e identidades socio-académicas. Por ello, es relevante detenerse a observar algunos elementos de la vida cotidiana de los alumnos en el IES, tanto dentro como fuera del aula. Así, el siguiente apartado presta atención a algunos elementos de la organización espacial de las aulas y finalmente discutimos la gestión de algunos aspectos del espacio público del centro.

LA ORGANIZACIÓN ESPACIAL Y SOCIAL DEL AULA

Excepto en situaciones concretas (algunas sesiones del programa de lectura diseñado para las horas de "alternativa a la religión"), no ha sido posible grabar en audio o video las interacciones dentro del aula, por lo que no ha sido posible realizar el tipo de micro-análisis discursivo sobre dichas interacciones que han desarrollado otros proyectos centrados en temáticas cercanas a la nuestra (e.g., Martín Rojo y Mijares, 2007; Unamuno, 2008). No obstante, de la información recogida mediante observaciones y notas de campo, emergen una serie de procesos con relación a la organización espacial del aula y el modo en que su ubican diferentes grupos de alumnos y alumnas en ella que merece la pena analizar. Sobre ello, dos consideraciones generales con relación al tipo de interpretaciones que se pueden desarrollar: (1) Dada la edad de los alumnos y la movilidad espacial que tienen entre clases y grupos, podemos considerar que la ubicación en el aula ("donde se sientan") es básicamente una elección del alumno/a y, por tanto, refleja sus intereses, disposiciones, filiaciones, etc. (2) Esta elección, al menos formalmente, puede revisarse en cada sesión de clase (e incluso dentro del mismo periodo de clase) y, por tanto, podría ser variable. No obstante, aunque existe cierta variabilidad en las clases observadas, lo que dominan son patrones estables y recurrentes, los cuales permiten hablar de tendencias generales para las aulas/clases observadas. (3) No es posible establecer una relación directa o sencilla entre ubicación en el aula o interacción con el docente y trayectoria académica (como algunas de las investigaciones clásicas dentro del paradigma proceso-producto postulan); sin embargo, la ubicación en el aula sí que es un indicio simbólico que sirve simultáneamente para interpretar el modo en que los alumnos se relacionan con la institución académica y para valorar el modo en que son representados por los docentes a partir de sus conductas en el aula. Veamos algunos ejemplos de estos procesos:

Figura 1: Clase de 4º ESO - Grupo de diversificación con Aurora, curso 2007-08.



Naranja: Alumnos/as latinoamericanos/as

Azul: Alumnas ucranianas

Verde: Alumno marroquí

Blanco: Alumnos/as autóctonos

La Figura 1 muestra la ubicación de los alumnos y la docente (Aurora) que se daba recurrentemente en el grupo de diversificación de 4ª ESO del curso 2007-08 durante las horas en las que estaban con esta docente: una hora complementaria de tutorías y la asignatura “Transición a la vida adulta”. Esta ubicación en el espacio muestra una serie de patrones estables en cuanto a su posicionamiento con relación al trabajo en el aula, las relaciones entre iguales y el modo en que la docente gestiona sus recursos y atención:

a) En líneas generales, los alumnos y las alumnas se sientan agrupados por origen étnico: un grupo (I) formado por tres alumnos latinoamericanos (dos chicas y un chico) se sientan junto a la ventana en el fondo alejados del resto de la clase; otro grupo (II), constituido por dos chicas ucranianas y una amiga suya española, se sienta delante de la mesa de la profesora, y un tercer grupo (III) amplio de chicos y chicas españolas, principalmente (con dos compañeros/as inmigrantes: una latina y otro marroquí), se sientan en varias filas junto a la pared de la entrada.

b) Las relaciones e interacciones informales se dan principalmente dentro de cada uno de los grupos y muy poco entre grupos. El grupo que se sienta junto a la pared de la entrada, y especialmente los varones que ocupan las últimas filas, es el más “hablador”, al que más veces debe llamar la atención la profesora y que copa más trabajo de Aurora. Los otros dos grupos suelen estar en silencio o tienden a hablar bajo entre ellos, y pocas veces hacen preguntas o tiene Aurora que llamarles la atención. Suelen trabajar diligentemente en silencio, escuchando, tomando apuntes y resolviendo los problemas que manda la profesora mientras que el primer grupo

mencionado puede requerir varias llamadas de atención a lo largo de una sesión.

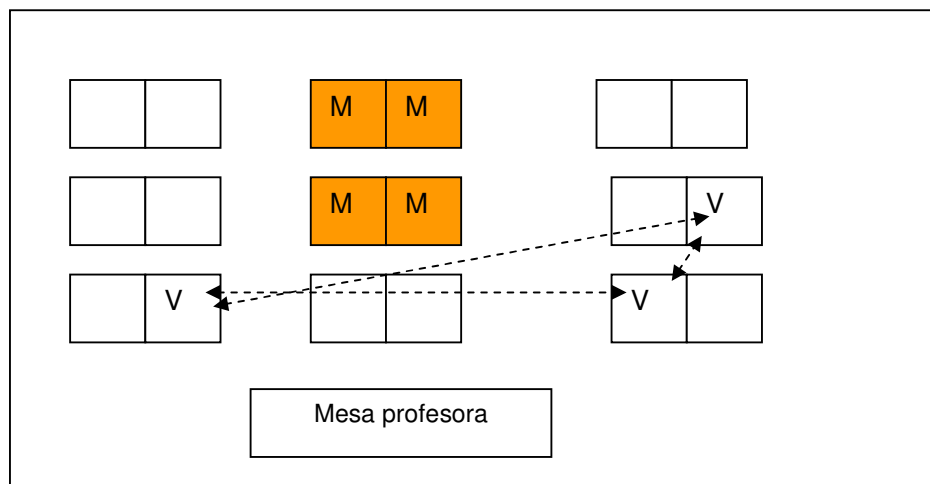
c) Aurora típicamente se sitúa de pie delante del “grupo de la pared de la entrada” y explica/dicta la clase desde este sitio. No suele moverse para dar clase por otros lugares del aula y, cuando los chicos trabajan individualmente resolviendo fichas o problemas, se mueve por esta parte de la clase y luego hacia los otros dos grupos. Colocándose en esta posición, entre otras razones prácticas, controla más de cerca las conductas disruptivas de este grupo y está más cerca de los alumnos/as que necesitan más dirección y atención. Ocurre también que este grupo es el que más preguntas hace, es al que acude Aurora para preguntar, para solicitar ejemplos y, en fin, con el que mantiene diálogos educativos, mientras los otros dos parecen “observar” la clase y tomar notas de lo que dice Aurora.

En términos objetivos, al finalizar el curso no se produjeron diferencias visibles entre los alumnos y grupos de la clase. Todos los/as alumnos/as titularon y, por la información que tiene Aurora, lograron acceder a diferentes ciclos medios de formación profesional en algunas de las ramas por las que mostraron interés hacia finales de curso. La diferencia principal se da en el modo en que los distintos alumnos son incorporados a la vida pública del aula y se hacen visibles en la interacción. En este sentido, todos los alumnos/as que no forman parte del grupo de la entrada parecen más “observadores silenciosos” que “participantes” en la vida del aula. En conjunto, en conversaciones informales sobre los componentes de los grupos I y II, Aurora considera a estos alumnos/as más maduros y responsables académicamente, de tal manera que parece que en el aula concentra sus esfuerzos en el grupo de alumnos/as que necesitan más dirección (y que se sientan juntos en un lado de la clase) confiando en que el resto seguirá el plan de trabajo de manera autónoma. Sin embargo, retomando conceptos desarrollados en el estudio de las relaciones de género en el aula, parece que los alumnos y las alumnas del grupo grande (III), mayoritariamente autóctono -incluyendo dos alumnos de origen inmigrante que parece relacionarse principalmente con españoles-, se configuran como los “anfitriones” de la clase, mientras que el resto de los alumnos se posiciona (así mismos y por el resto de los actores) como “invitados” al espacio del aula (Moss, 2007). Esta relación, cuando se toma conjuntamente con otros datos expuestos más atrás, puede servir para comenzar a comprender el modo en que los alumnos y las alumnas de origen inmigrante (y sobre todo latinoamericano) son percibidos en el centro y el lugar institucional que ocupan.

Estos procesos pueden compararse con los que se daban de manera regular en el periodo de clase plasmado en la Figura 2 (ver más adelante). El contraste entre los dos casos es interesante porque muestra situaciones socio-educativas diferentes. El “grupo de diversificación” (Figura 1) es un grupo más reducido que pasa casi todos los periodos lectivos unido, con un número más reducido de profesores y más tiempo de tutorías y apoyo, dado

que éstos son los componentes básicos de la “diversificación curricular” como medida de atención al alumnado. Así, lo discutido anteriormente refleja procesos constituidos dentro de un grupo clase con una experiencia compartida amplia y relativamente intensa. Por el contrario, el grupo de 2º ESO de “lectura” observado durante el primer trimestre del curso 2008-2009 (Figura 2) está compuesto por alumnos y alumnas de diferentes grupos que optan por no asistir a religión y participan en el programa de lectura que ha diseñado el centro para estas horas de “alternativa”. Por ello, se trata de alumnos/as que no tienen por qué compartir otras horas de clase y que están con un docente que quizás no tenga más contacto con ellos que en estas horas no curriculares (como es el caso del ejemplo, en el que la profesora no tiene a los/as chicos/as del grupo de lectura en sus asignaturas). Por ello, este espacio sirve como ejemplo de patrones de interacción y conducta en el aula relativamente transitorios, pero sobre los cuales los docentes pueden hacer inferencias aunque sea a partir de informaciones muy fragmentarias sobre el alumnado como vemos en este segundo caso:

Figura 2: Clase de 2º ESO - Hora de “lectura alternativa”



Naranja: cuatro alumnas de origen inmigrante (tres “latinoamericanas”, una “árabe”)
Blanco: tres alumnos autóctonos

Este grupo de lectura, está constituido por siete alumnos y alumnas que, cuando la tarea consiste en leer por turnos en alto de manera individual (lo habitual en este programa), suelen sentarse y organizarse en el aula del modo recogido en la Figura 2. En el centro del aula se sienta un grupo formado por cuatro alumnas, tres de ellas de origen latinoamericano y otra árabe. De manera consistente ocupan este lugar y tienden a mantener interacciones sólo entre ellas, al menos que otros miembros de la clase se dirijan a ellas. Frente a este grupo, hay tres chicos de origen español que también configuran una estructura de interacción; sin embargo, no necesariamente se sientan juntos y muchas veces ocupan pupitres ubicados

en diferentes extremos de la clase, sea porque inicialmente / voluntariamente se ubican así o porque la propia docente los separa durante la clase.

El aspecto más destacable de esta organización es que estos dos grupos, “chicas inmigrantes” vs. “chicos autóctonos”, despliegan unas formas de interacción en la sub-estructura (Gutiérrez, Rymes y Larson, 1995) del trabajo oficial en el aula que reproducen, casi de manera estereotípica, algunas pautas que otros trabajos consideran marcadas por el género (Torres, 2003; Moss, 2007; Rampton, 2006). Las cuatro chicas leen en alto diligentemente, siguen las pautas de la profesora -que suele sentarse en la mesa y dar sus indicaciones desde ahí- y si tienen que comunicarse entre ellas, lo hacen en un volumen de voz moderado o a través de “notitas escritas”. Por el contrario, los varones despliegan conductas que son consideradas disruptivas: hablan y participan fuera de turno, no necesariamente siguen la lectura y, cuando deben leer en alto, no lo hacen inmediatamente o tienen que encontrar su lugar y, finalmente, al estar distantes unos de otros, interactúan en volumen de voz alto o, en las situaciones más conflictivas, lanzándose papeles. Clara, la profesora de esta asignatura, recriminaba y llamaba la atención constantemente a este grupo de chicos y en ocasiones tuvo que “expulsar” a alguno de clase, especialmente a un chico que era señalado como el más conflictivo.

Clara, en las conversaciones informales que mantenía con el investigador sobre la clase al finalizar la sesión, comentaba repetidamente los problemas que causaban las conductas disruptivas de los alumnos varones, particularmente el chico que era señalado como más conflictivo. Estas conductas eran disruptivas hasta tal punto que Clara se planteaba hablar con su tutor para tener más información sobre el caso, aunque la “clase” que impartía con este alumno no tenía consecuencias curriculares. En cualquier caso, a la hora de describir las trayectorias escolares de estos alumnos varones dejaba entrever que éstas eran relativamente normalizadas: en un grupo de referencia “ordinario” y sin ningún apoyo particular. Por el contrario, al referirse a las alumnas (y especialmente a las latinoamericanas), daba por supuesto que formaban parte del grupo de “educación compensatoria” y que participarían en otras medidas de refuerzo, a pesar de que sus conductas y las competencias desplegadas en el aula eran “objetivamente” mejores que las de sus compañeros autóctonos. Resulta relevante destacar que esta ubicación de las alumnas latinoamericanas en educación compensatoria era una presuposición de la propia docente que no estaba basada en su conocimiento del expediente o trayectoria escolar de las mismas, ya que al intentar contrastar estas informaciones en el departamento de orientación, pudimos verificar que las alumnas de este grupo de lectura no formaban parte del grupo de educación compensatoria. Por ello, debemos suponer que son otros elementos, quizás basados en los rasgos externos del alumnado y/o los patrones numéricamente habituales en el centro, los que llevaron a Clara a hacer este tipo de atribuciones.

Como resumen de los patrones discutidos en este apartado, a pesar de las diferencias entre los dos casos planteados, encontramos algunas tendencias comunes. Por una parte, los alumnos y las alumnas se distribuyen físicamente dentro del aula en grupos en los que las dimensiones de género y etnia desempeñan un papel visible. Por otra parte, las disposiciones conductuales del alumnado inmigrante (especialmente de las alumnas latinoamericanas que son numéricamente el grupo más documentado) son poco disruptivas con el orden de trabajo en el aula y complacientes con las expectativas e instrucciones de los docentes. Esto contrasta con la disposición del alumnado autóctono (en los casos observados, principalmente varones), que es más disruptiva -a lo largo de un continuo amplio de intensidad- y requiere más atención y trabajo activo por parte de los docentes. No obstante, esto no impide (como muestra sobre todo el segundo caso) que se hagan atribuciones académicas más problemáticas sobre el alumnado inmigrante latinoamericano. Otra manera de interpretar estas formas de actuación en el aula del alumnado latinoamericano es pensar que favorecen su “invisibilidad” en el espacio discursivo del aula, tal vez debido a que les resulta difícil propiciar su “invisibilidad étnica” como estrategia de supervivencia en la escuela (Abajo y Carrasco, 2004). En el siguiente apartado discutimos el grado en que esta invisibilidad tiene continuidad en otros espacios oficiales de la institución.

LA VISIBILIDAD DE DIFERENTES ‘ESTILOS EXPRESIVOS’ EN EL CENTRO

Como se desprende del trabajo de campo realizado con los grupos de pares en espacios informales del centro y espacios extra-institucionales, en el ICA emergen diferentes grupos de iguales y amistad, algunos de los cuales, además, pueden ser etiquetados a partir de ciertas identificaciones estéticas-estilísticas-musicales-ideológicas. Obviamente, no todos los alumnos/as se agrupan en torno a estas categorías, no todas las categorías tienen la misma visibilidad y la organización social y las relaciones personales entre los grupos de adolescentes son probablemente mucho más fluidas y flexibles de lo que la adscripción a categorías “sub-culturales juveniles” sugiere. Partiendo de estas matizaciones las observaciones realizadas dentro del espacio institucional sugieren que en el IES Central Aluche hay dos estilos expresivos que tienen gran visibilidad entre el alumnado y que son los que quizás tengan un conjunto de rasgos semióticos más elaborados. Partiendo de algunas de las etiquetas que los propios adolescentes del centro utilizan, estos dos estilos son: el *anarka / izquierdista radical* y el *reggeatonero /latino*. Además, a partir de un conjunto de fuentes y observaciones (entrevistas, observaciones fuera del centro, los materiales generados durante los talleres de video-documental), podemos considerar que estos dos estilos se organizan hasta cierto punto a lo largo de una serie de oposiciones y contrastes en cuanto a los miembros que los componen, los espacios que ocupan y el lugar que tienen en la institución escolar. La Tabla 4 resume algunas de estas oposiciones:

Tabla 4: Algunos contrastes en la construcción de los estilos expresivos *anarka* y *reggaetonero*

	Anarka	Reggaetonero
“IDENTIFICADOR” PRINCIPAL	Ideología política ‘anti-racista’	Gustos musicales-lúdicos Experiencia transnacional
PROCEDENCIA COMPONENTES	Principalmente autóctono	Diferentes países latinos / centro-americanos hispano-hablantes
ESPACIO EXTRA-ESCOLAR ‘EMBLEMÁTICO’	Casa okupa Actividad política en ‘la calle’	Redes sociales virtuales Espacio público no regulado
PRÁCTICA ALFABETIZACIÓN ‘EMBLEMÁTICA’	Carteles y panfletos político-reivindicativos	Graffiti y letras/canciones ‘reggaeton’-‘hip-hop’
PENETRACIÓN PÚBLICA EN EL IES	<i>Muy visible</i> <i>Considerado legítimo</i> <i>Institucionalmente apoyado</i>	<i>Invisible</i> <i>Considerado ilegítimo</i> <i>Ignorado oficialmente</i>

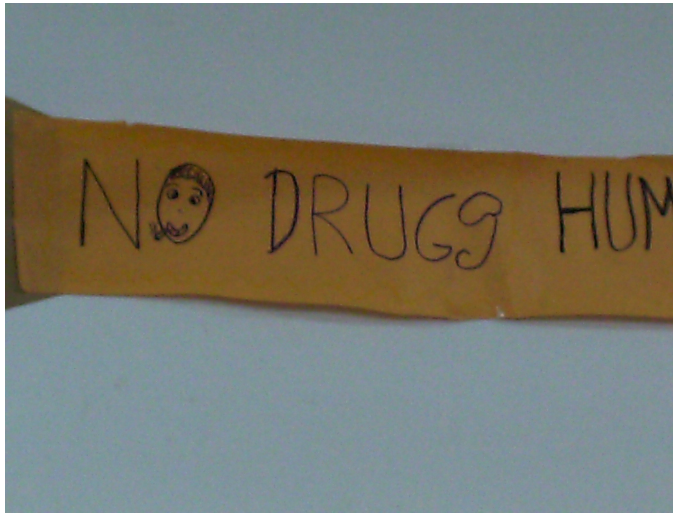
Hecha la distinción, es importante hacer algunas observaciones sobre el sentido teórico de estas etiquetas y el análisis que desarrollamos en torno a ellas. El concepto de sub-cultura juvenil, en tanto que conlleva asumir que es posible identificar conjuntos de individuos claramente vinculados entre sí y encapsulados con relación a otros grupos, ha sido ampliamente discutido y criticado desde diferentes perspectivas (e.g. Hodkinson, 2002). Una visión relativamente estática de la noción de sub-cultura implica asumir que es posible identificar una serie de rasgos identitarios-grupales (prefijados y estables) que se comparten y con los cuales los miembros del grupo se identifican. Esta postura conlleva algunos problemas teórico-metodológicos en tanto que, por una parte, no permite apreciar variabilidad intra-grupal dentro del grupo y, por otra, no contempla modos en los que los rasgos expresivos y estéticos sub-culturales se transforman o son apropiados selectivamente (Harris, 2006).

Sin embargo, estas objeciones paralelamente se enfrentan al conjunto de observaciones empíricas que ponen de manifiesto en diferentes contextos que entre los adolescentes circulan etiquetas y categorías de “tipo sub-cultural” que son utilizadas para organizar e interpretar sus relaciones sociales, y que estas categorías pueden desempeñar un papel en el modo en que construyen (y otros co-construyen) su identidad (e.g. Eckert, 2000; Heller, 1999; Levinson, 2002). Por ello, lo que parece necesario es desarrollar herramientas conceptuales alternativas que nos permitan abordar estas cuestiones desde una perspectiva más flexible y fluida. Desde nuestra perspectiva, hay algunas posibilidades. Primero, para comprender la organización de los grupos de iguales y sus relaciones quizás resulta más

fructífero interpretarlas como parte de *comunidades de práctica* (Eckert, 2000). Desde este punto de vista, es posible asumir que: (a) un individuo puede participar simultáneamente en diferentes comunidades de práctica (sea en distintos contextos y/o en diferentes momentos de su trayectoria vital) y (b) dentro de esta comunidad -como agregado social- un individuo puede ocupar un lugar más central o periférico y estar más o menos intensamente implicado e identificado con las prácticas que definen al grupo (Wenger, 1998). Segundo, para comprender el sentido de los símbolos y recursos expresivos que se atribuyen y definen al grupo, podemos considerar un estilo expresivo como un *agregado semiótico* (Scollon y Scollon, 2003): como un conjunto de elementos materiales y simbólicos interrelacionados entre sí que permiten ser interpretados dentro de un conjunto limitado (pero abierto y cambiante) de sentidos. Este segundo aspecto es el que más importancia va a tener aquí en tanto que desplaza el énfasis desde los individuos a los elementos materiales que producen o de los que pueden apropiarse y que, por tanto, pueden ser interpretados (hasta cierto punto) de manera independiente por otros actores sociales (incluyendo el/la analista).

Partiendo de esto, vamos a centrarnos precisamente en la dimensión material de estos estilos expresivos, prestando especial atención a los dos últimos puntos de la Tabla 4. Vamos a examinar la visibilidad que tienen diferentes prácticas de alfabetización emblemáticas de estos estilos en el espacio oficial o no oficial del instituto y el sentido institucional, especialmente entre los docentes, que poseen. Esto implica abordar un conjunto de artefactos (pósters, pintadas, escritos, etc.) generados por los adolescentes del ICA desde dos dimensiones. Por una parte, como muestra del modo en que la alfabetización vernácula de los adolescentes (Poveda, Cano y Palomares-Valera, 2005; Camitta, 1993) penetra en el espacio oficial del instituto. Por otra parte, partiendo de conceptos desarrollados desde la geografía social (Cresswell, 2004), en tanto que estos artefactos y símbolos pasan a formar parte del paisaje y la construcción del instituto como “lugar” (*place*) y son propios de diferentes grupos de alumnos, permiten ayudar a definir qué alumnos/as quedan “dentro” o “fuera” del espacio socio-simbólico del IES. El punto de partida del análisis es que el propio equipo docente, a través de sus gestiones y trabajo da, aunque sea indirectamente, cierto lugar legítimo a los intereses y formas expresivas de los alumnos, en cosas como: permitir que éstos utilicen las instalaciones del IES para sus propios intereses (reuniones, ensayos, mercadillos, etc.) durante y después del horario escolar, y/o que sus propios productos formen parte de la iconografía que se incorpora en los muros del centro. Por ejemplo, la Fotografía 2 realizada en la biblioteca recoge un detalle de una serie de carteles colgados en la biblioteca como parte de un proyecto de clase. Muestra un cartel en el que se combina un texto en inglés (*No drugs* presumiblemente producido dentro de la asignatura correspondiente), con un mensaje explícito afin al discurso oficial sobre la salud pública juvenil, pero este mensaje va acompañado por una presentación icónica dentro de una de las letras del texto - la “o” se convierte en una cara sonriente “fumando”- que subvierte varios de los sentidos anteriores.

Fotografía 2: Panel colgado en la biblioteca



Sin embargo, la cuestión clave es que no todos los estilos tienen la misma cabida y sólo algunos encuentran un desarrollo amplio y legítimo en los "espacios oficiales" del IES. Esquemáticamente, con relación a las dinámicas que se dan en el centro, los datos muestran los siguientes contrastes:

1. Las iniciativas del *alumnado anarka* tienen mucha legitimidad y apoyo en los espacios institucionales del centro. Para los docentes, las iniciativas de estos alumnos son valoradas positivamente y resultan atractivas gracias a tres factores: (a) surgen de alumnos principalmente autóctonos -i.e. proximidad cultural y similitud socio-económica; (b) una parte del alumnado *anarka* está en/se encamina a bachillerato -i.e. idoneidad académica; (c) el "contenido" de las prácticas de este grupo, principalmente iniciativas reivindicativas-sociales-políticas, es compartido por una parte de los propios docentes -i.e. continuidad ideológica.

2. Los intereses del *alumnado reggeatonero* no tienen ni visibilidad ni legitimidad por parte del profesorado o los espacios institucionales del centro. Frente al caso anterior, con relación a los docentes: (a) surgen de alumnos inmigrantes latino-americanos - i.e. distantes cultural y socio-económicamente de los docentes; (b) el alumnado latino-*reggeatonero* más emblemático está en los itinerarios menos académicos del centro: educación compensatoria, repetidor, candidatos a derivaciones a otros centros/programas; (c) los "contenidos" de las prácticas de este grupo no son compartidos por los docentes e incluso están estigmatizados o son valorados negativamente -e.g. formas de vestir en las chicas que sugieren una sexualidad demasiado explícita y/o precoz o, en los chicos, que incorporen elementos de la estética "de las bandas".

El resultado es que en el centro se dan diferentes eventos (mercadillos, actos, etc.) que reflejan los intereses y las iniciativas de los alumnos *anarkas* más activos y sólo muy puntualmente (i.e. un festival de fin de curso) eventos que reflejen los intereses del alumnado *reggaetoneros*. Igualmente, esto se refleja en los carteles, pósters y otros materiales escritos/impresos disponibles en el IES. Así, los intereses del alumnado *okupa* tienen un lugar visible y privilegiado en los tablones de anuncios del hall de entrada, de entrada al patio y de las propias aulas, como ejemplifica la Fotografía 3.

Fotografía 3: Tablón-corcho de anuncios en el acceso al patio de la entrada principal



Además, este tipo de iniciativas son explícitamente apoyadas por algunos docentes que comparten las mismas inquietudes ideológicas con los alumnos, como muestra el extracto siguiente de las notas de campo:

Extracto 12: Colocando los carteles anunciando el taller de video

Me dedico con Maria José a poner carteles sobre el taller de video. Me lleva a diferentes puntos estratégicos, por donde pasan muchos chicos - de la planta baja y de acceso al patio- para colgar los carteles. Luego vamos a la planta, con Maribel, donde hay clases de ESO. Uno de los sitios a los que vamos es el tablón de anuncios de la entrada al patio en el hall principal. Este corcho es donde los alumnos ponen los carteles de sus actividades y anuncios. Predominan los carteles de temática “okupa, republicana, izquierdista”. Hay un cartel sobre una manifestación anti-racista que ya ha tenido lugar y Maria José dice que ese cartel se lo dio ella a los chicos y que “no lo habrán quitado porque les gusta”. Quitó un cartel para colocar el anuncio de nuestro taller pero, en general, respeta el resto de los carteles que están colgados.

Por el contrario, los graffiti, que son un componente central de la estética “hip-hop/reggaeton”, son invisibles y están explícitamente censurados

dentro del centro (i.e., son considerados “suciedad” o “vandalismo”). El único espacio donde era posible encontrar graffiti durante el curso 2007-2008- limitados a firmas sencillas con rotulador- es la cara interior de las puertas de los aseos u otros espacios poco accesibles y periféricos como el interior de escaleras o rincones alejados del patio, tal y como muestra la Fotografía 4.

Fotografía 4: Graffiti en un baño



En esta lógica merece la pena contrastar este lugar para el graffiti en el ICA con el sitio que ocupa en la institución educativa que hemos mencionado más atrás al describir la visita al aula de compensación educativa (Fotografía 1). En este otro centro, vemos cómo la pared interior del recinto escolar está completamente cubierta por graffiti (en colores y sin “tachaduras” y firmas suplementarias), y de un modo que parece aceptado y/o consensuado por la propia institución (e.g., aparece una firma con nombre en el graffiti y la placa del centro está limpiamente colocada sobre la pintura). En el caso del Instituto Central Aluche, la oposición entre iconografía política y graffiti en el instituto y la relación indexical (e.g. Scollon y Scollon, 2003; Collins and Slembrouck, 2007) que mantiene con diferentes grupos de alumnos y alumnas queda simbólicamente condensada en las oposiciones que se establecen entre los elementos que aparecen en la Fotografía 5.

En esta imagen del exterior del ICA, se pueden observar varias relaciones. De un lado, el muro exterior (accesible desde la calle) está marcado por graffiti mientras que la cara interior, dentro de la institución, está limpia, tal y como pudimos comprobar. De otro lado, en la parte superior, sobre la valla, hay dos lonas con mensajes reivindicativos que se orientan tanto hacia el exterior como hacia el interior del centro, y cuya colocación requiere de la aprobación de la dirección del centro para poder mantenerse. Además, no deja de ser significativo que el contenido de la consigna que puede leerse se oponga a las reformas que estaban teniendo lugar en la educación superior

universitaria, una parte del sistema educativo que quizás sólo interese directamente a algunos alumnos/as del centro (aquellos que cursan o pretenden cursar bachillerato pre-universitario).

Fotografía 5: Muro exterior del centro



Desde nuestra perspectiva, estos contrastes no son tanto el resultado de una censura activa por parte del equipo docente hacia las iniciativas del alumnado latino (excepto del graffiti que, para todos los alumnos, se interpreta como “pintada vandálica”), sino el resultado de una serie de procesos complementarios en los que, de un lado, algunos alumnos buscan activamente expresarse públicamente en la vida oficial del centro y, de otro lado, estas iniciativas cuentan con el apoyo de parte del profesorado. En esta dinámica, un conjunto de alumnos ocupa un lugar mucho más visible (los alumnos autóctonos *anarkas*) que, debe señalarse, no son representativos ni de todo el alumnado o estilos expresivos del centro, ni de todos los alumnos autóctonos (i.e., hay muchos/as alumnos/as de origen español que no son de extrema izquierda, ni están implicados en estos movimientos socio-ideológicos). Incluso, esto no quiere decir que los alumnos latinos no tengan ningún lugar para la institución educativa en sus preocupaciones expresivas, sino que éstas no se hacen visibles en (o no las llevan a la práctica) en el espacio oficial del instituto. Más bien la incorporación del centro escolar en la cultura expresiva del alumnado latino-reggaetonero se manifiestan en otros ámbitos más informales. Por ejemplo, cabe destacar que durante el primer año de trabajo de campo pudimos identificar y seguir a dos grupos de adolescentes latinos activamente implicados en la composición y producción de música hip-hop / *reggaeton*. Entre otras cosas, estos alumnos creaban sus propios temas y videos musicales que luego colgaban en portales virtuales como *Youtube*. Algunos de estos videos

estaban contruidos con fotografías e imágenes estáticas, muchas de las cuales estaban tomadas dentro del propio instituto¹⁰.

CONCLUSIONES

Hemos presentado diferentes procesos y prácticas, gestionadas en distintos ámbitos de la institución, que configuran la experiencia escolar del alumnado inmigrante, en particular de origen latinoamericano, en un instituto de enseñanza secundaria del municipio de Madrid. Se trata de un conjunto amplio y complejo de procesos que, en este primer análisis presentado, han sido abordados en términos generales, cuando cada uno de ellos, sin duda, podría ser objeto de un trabajo analítico mucho más pormenorizado. No obstante, los datos que emergen del escrutinio de las cifras, los discursos de los docentes, el trabajo de orientación del departamento homónimo y la vida de los alumnos y las alumnas dentro y fuera del aula convergen en una serie de tendencias que merece la pena señalar. Estas tendencias tienen tanto una parte idiosincrásica al propio IES (con su propia infraestructura y recursos) como otra parte indicativa de condiciones más amplias dentro del sistema educativo madrileño y español. Esquemáticamente, éstos son algunos de los patrones que hemos identificado:

(1) En concordancia con lo expuesto en otros trabajos, en el ICA domina y se consolida un abordaje de la diversidad socio-cultural que en otros trabajos ya hemos denominado en términos de *externalización* (Franzé et al; 2007; Franzé, 2008). Esta manera de conceptualizar la diversidad cultural en la educación tiene varias dimensiones que, en el caso del centro estudiado, convergen de manera clara.

(a) Como muestran las Tablas 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 del ICA convergen con los obtenidos para una muestra más amplia de centros de la ciudad de Madrid (Poveda et al.; en preparación) por lo que no parece que el IES del que aquí se ha hablado sea especialmente "segregador" o "perverso" en comparación con otras instituciones del

¹⁰ Todo el análisis de esta sección esta basado principalmente en datos del curso 2007-2008. Algunos acontecimientos y datos recogidos a finales del curso 2008-2009 sugieren algunos cambios y diferencias con respecto a las tendencias del curso anterior. Por una parte, a finales de curso se realizó un festival benéfico en el que actuaron varios alumnos, muchos de ellos latinoamericanos y en este festival el *reggaeton* y la "música latina" tuvieron mucha visibilidad en las actuaciones y bailes de los alumnos y las alumnas. Por otra parte, a finales del 2008-2009 una revisión del patio mostraba una cantidad significativamente mayor de graffiti que en el curso anterior (gran parte del cual aparentemente es producto de una "incursión nocturna" puntual que tuvo lugar el el último trimestre del curso 2008-2009). Por ello, algunas conclusiones podrían ser revisadas en función de los diferentes cambios que se han producido en ese año, como el incremento en el porcentaje de alumnado inmigrante latinoamericano en el centro y/o el cambio de equipo directivo.

entorno. Comparte con ellas una tendencia a desplazar a los alumnos inmigrantes, especialmente a aquellos que muestran más dificultades académicas, del aula ordinaria hacia otros espacios e itinerarios que, en la práctica, los alejan de una trayectoria académica ordinaria y, en términos más amplios, comprometen la idea de la ESO como etapa universal y comprensiva.

(b) En consecuencia, hay un conjunto de docentes para los cuales trabajar con un grupo de alumnos “socio-culturalmente diverso” no forma parte ni ha sido incorporado como elemento de su trabajo cotidiano. Esto ocurre aunque la población total del centro sea socialmente muy heterogénea ya que, como es distribuida en diferentes programas, nos encontramos con grupos-clase internamente homogéneos. Así, trabajar con alumnado inmigrante (supuestamente con necesidades específicas) se convierte en una tarea que debe ser asumida por profesionales y técnicos “especializados” en este campo. El trabajo de campo no ha hecho más que poner de manifiesto cómo, en el trabajo con alumnado inmigrante, cobran cada vez más importancia los técnicos interculturales, el departamento de orientación, los educadores y trabajadores de servicios sociales, etc. frente al equipo docente habitual del grupo de referencia.

(c) Todas estas decisiones prácticas y organizativas convergen y tienen un correlato en un discurso en el que los profesores y expertos tienden a atribuir peso explicativo a factores que quedan fuera del control y trabajo pedagógico de los docentes y el centro (e.g., experiencia escolar anterior, lengua materna, dinámicas familiares, etc; Franzé et al; 2007)

Este conjunto de patrones caracteriza las prácticas dominantes del centro estudiado, y –como se ha indicado- converge con resultados de otros trabajos. Sin embargo, esto no quiere decir que se ponga en marcha sin tensiones o que no conviva, dentro del equipo docente del centro, por ejemplo, con otras formas de definir los problemas y el modo de abordarlos. De hecho, durante el trabajo de campo afloraron algunas de estas tensiones, y algunos de los docentes que trabajan más cercanamente con el alumnado inmigrante representan “voces discordantes” aunque, dado su lugar periférico en el centro, éstas no quedan plasmadas en la práctica cotidiana del mismo. Por ejemplo, de una parte, algunos miembros del propio departamento de orientación reconocen que son muchas las derivaciones que se han hecho en los últimos cursos, y que éstas sirven para mantener cierta imagen académica del IES; igualmente, han propuesto, sin éxito, incorporar otros programas (de iniciación profesional) a la oferta educativa de éste. Por otra parte, una de las profesoras de educación compensatoria, sin dejar por ello de manejar en su discurso ciertos estereotipos sobre las familias y alumnos latinoamericanos, continuamente interroga y problematiza las prácticas escolares, atribuyendo a éstas buena parte de la responsabilidad sobre los resultados escolares de los chicos (incluyendo las

propias estrategias educativas/y de relación con los alumnos), e incluso les imputa responsabilidad sobre las trayectorias erráticas o fallidas de éstos. Pero, como ella misma reconoce, “no puede ya luchar contra todos” (incluyendo las estrategias de sus colegas para “quitarse de encima a los chavales”) y adopta la estrategia de mantenerlos en compensatoria –porque, como dice, “el que entra “se queda”- de cara a protegerlos, a autorizarlos y a tratar de buscarles la mejor opción entre las posibles. No obstante, esta actitud crítica y reflexiva por parte de estos docentes, no impide que se pongan en marcha estas medidas institucionales y que el efecto de alejamiento de un itinerario ordinario se produzca efectivamente en muchos casos.

(2) La externalización de la responsabilidad y de la intervención socio-educativa tiene su correlato en el lugar socio-simbólico que parecen ocupar el alumnado inmigrante en el centro. Una lectura complementaria a la externalización es que los alumnos y las alumnas de origen inmigrante no han logrado “penetrar” diferentes espacios sociales del centro a pesar de su peso numérico entre la matrícula del mismo. Las razones de este proceso pueden ser diversas. Puede ser resultado del “trabajo activo” de la propia institución, puede ser simplemente porque ello no forma parte del tipo de relación que los adolescentes inmigrantes pretenden establecer con ésta o puede ser por una combinación de ambas fuerzas. Aquí no podemos aventurar los mecanismos que llevan a esto, pero sí constatar que los alumnos inmigrantes parecen transitar por el centro como “visitantes” y no como “miembros de pleno derecho” en el tejido institucional-formal del centro. En el aula ocupan los espacios periféricos y no forman parte del entramado de interacciones (sean positivas o negativas) que los pueden visibilizar en el aula, lo cual no impide que sigan siendo representados como académicamente menos capacitados. Ciertamente, frente a los efectos acumulados “reales” en la trayectoria escolar de los alumnos que podemos atribuir a las estrategias y prácticas docentes e institucionales anteriores, no estamos planteando que esta dimensión simbólica-expresiva sirva para explicar su exclusión socio-educativa. Sin embargo, en tanto que consideremos que la experiencia escolar es el resultado de la construcción y despliegue de determinadas subjetividades y relaciones con la institución escolar (e.g. Ballestín, en prensa; Ponferrada, 2009), podemos plantear que el tipo de oportunidades disponibles para que el alumnado inmigrante/latino se sienta “protagonista” de la vida en el instituto desempeña un papel en este proceso.

Finalmente, debemos señalar que, del análisis que hemos realizado, no debe desprenderse un discurso encaminado a “culpabilizar” a los docentes o considerar que los procesos de exclusión que hemos documentado son el resultado de los prejuicios y “acciones malintencionadas” de los mismos. Por el contrario, de tener que calificar globalmente al centro, diríamos que mantiene una actitud abierta, interesada con la mejora e innovación educativa y comprometida con el papel de la educación pública como instrumento social y cívico. No obstante, el trabajo docente tiene lugar en un

contexto educativo e institucional que impone sus propias constricciones y contradicciones. En términos de Foucault (1988), el sistema educativo estructura un conjunto de “acciones posibles (...) que incita, induce (...) facilita o dificulta; amplía o limita, vuelva más o menos probable (...)” (p. 15) algunas formas de gestionar la diversidad cultural sobre otras y es en este marco de actuación en el que los docentes articulan su trabajo. La formación y los discursos teóricos dominantes en el contexto español sobre la diversidad cultural han favorecido algunas explicaciones y estrategias sobre otras. La legislación educativa, además de tener ya como rasgo estructural su inestabilidad y variabilidad en función de cambios políticos, atribuye funciones y expectativas al sistema y a los centros pero luego se percibe que no proporciona los recursos adecuados. Finalmente, los centros educativos como el IES estudiado tienen que hacer frente a los apremios y contradicciones que supone responder simultáneamente a su misión como centro público y abierto y a la vez estar sometido a las mismas presiones que los actuales sistemas de evaluación y distribución de recursos en función de lo que los mecanismos de oferta-demanda fomentan. Es en este contexto en el que se generan los discursos y prácticas de los centros escolares y es bajo estas constricciones donde debemos interpretar los resultados de este trabajo.

REFERENCIAS

Abajo, J. y Carrasco, S. (eds.). (2004). *Experiencias y trayectorias de éxito escolar de gitanas y gitanos en España: Encrucijadas sobre educación, género y cambio cultural*. Madrid: CIDE / Instituto de la Mujer.

Ambadiang, T; García, I. y Palacios, A. (2008). Fronteras en el ámbito educativo: El caso de la inmigración ecuatoriana en Madrid. En I. García, A. Palacios y I. Rodríguez (eds.), *Fronteras exteriores e interiores: Indigenismo, género e identidad* (pp. 68-77). Munich: Lincom Europa.

Ballestín, B. (en prensa). Entre el colour-blindness y los posicionamientos culturalistas: Representaciones docentes y dinámicas de des/vinculación escolar de los niños de la inmigración en primaria. Un estudio en el Maresme (Cataluña). En D. Poveda, A. Franzé y M.I. Jociles (coords.), *Etnografías de la infancia: discursos, prácticas y campos de acción*. Madrid: La Catarata.

Berenst, J. y Mazeland, H. (2008). Typifying and sorting: The construction of pupil-identity types in staff meetings. En J. Deen, M. Hajer y T. Koole (eds.), *Interaction in two multicultural mathematics classrooms: Mechanisms of inclusion and exclusion* (pp. 235-265). Amsterdam: Aksant.

Bruer, J. (1999). *The myth of the first three years: A new understanding of early brain development and lifelong learning*. Nueva York: The Free Press.

- Camitta, M. (1993). Veracular writing: Varieties of literacy among Philadelphia high school students. En B. Street (ed.), *Cross-cultural approaches to literacy* (pp. 228-246). Cambridge: Cambridge University Press.
- Collins, J. and Slembrouck, S. (2007). Reading shop windows in globalized neighborhoods: Multilingual literacy practices and indexicality. *Journal of Literacy Research*, 39 (3), 335-356.
- Corona, V. y Unamuno, V. (2008). Reflexión, conciencia e ideología lingüísticas en el discurso de jóvenes latinomaericanos. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 49, 48-56.
- Cresswell, T. (2004). *Place: A short introduction*. Oxford: Blackwell.
- Díaz-Aguado, M. y Baraja, A. (1993). *Interacción educativa y desventaja sociocultural: Un modelo de intervención para favorecer la adaptación en contextos inter-étnicos*. Madrid: CIDE.
- del Olmo, M. (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*. 62 (1), 187-203.
- Erickson, F. (1975). Gatekeeping and the melting pot: Interaction in counselling encounters. *Harvard Educational Review*, 45, 44-70.
- Eckert, P. (2000). *Linguistic variation as social practice*. Oxford: Blackwell.
- Foucault, M. (1988). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, 50 (3), 3-20.
- Franzé, A. (1998). Un école difficile: sur la concentration scolaire d'élèves d'origine immigrante. *Revue Européenne des Migrations Internationales*, 14 (1), 105-120.
- Franzé, A; Jociles, M; Sánchez, J; Villaamil, F; Peláez, C; Cucalón, P; Calvo, A; y Sánchez, P. (2007). La mediación de la cultura de origen en las concepciones y prácticas del profesorado de la ESO. *Actas del IX Congreso Español de Sociología. Barcelona: Federación Española de Sociología*. Barcelona: Federación Española de Sociología.
- Franzé, A. (2008). Diversidad cultural en la escuela: Algunas contribuciones antropológicas. *Revista de Educación*, 345, 111-132.
- Giddens, A. (1995). *La constitución de la sociedad: Bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu.

Gómez, V. (2003). La compensación educativa: El camino de las minorías étnicas y culturales. En D. Poveda (coord.), *Entre la diferencia y el conflicto: Miradas etnográficas a la diversidad cultural en la educación* (pp.139-183). Cuenca: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.

Gutierrez, K; Rymes, B; y Larson, J. (1995). Script, counterscript, and underlife in the classroom: James Brown versus Brown v. Board of Education. *Harvard Educational Review*, 65, 445-471.

Harris, R. (2006). *New Ethnicities and language use*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Heller, M. (1999). *Linguistic minorities and modernity: A sociolinguistic ethnography*. Nueva York: Longman.

Hodkinson, P. (2002). *Goth: Identity, style and subculture*. Oxford: Berg.

Kroskrity, P. (2006). Language ideologies. En A. Duranti (ed.), *A companion to linguistic anthropology* (pp. 496-517). Oxford: Blackwell.

Levinson, B. (2002). *Todos somos iguales: Cultura y aspiración estudiantil en una escuela secundaria mexicana*. México D.F: Aula XXI/Santillana.

Martín Rojo, L. (ed.). (2003). *¿Asimilar o integrar?. Dilemas ante el multilingüismo en las aulas*. Madrid: CIDE.

Mazeland, H. y Berenst, J. (2008). Sorting pupils in a report-card meeting: Categorization in a situated activity system. *Text*, 28 (1), 55-78.

Mehan, H. (1978). Structuring school structure. *Harvard Educational Review*, 48, 32-64.

Mehan, H. (1997). The construction of an LD student: A case study in the politics of representation. En M. Silverstein y G. Urban (eds.), *Natural histories of discourse* (pp.253-276). Chicago: The University of Chicago Press.

Moscoso, M. (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*, 5 (1), 1-40. Disponible en <http://www.uam.es/ptcedh> (descargado 29 Noviembre 2009).

Moss, G. (2007). *Literacy and gender: Researching texts, contexts and readers*. Londres: Routledge.

Pérez, M. (2007). Las aulas de enlace: Un islote de bienvenida. En L. Martín Rojo y L. Mijares (eds.), *Voces del aula: Etnografías de la escuela multilingüe* (pp. 113-146). Madrid: CIDE.

Ponferrada, M. (2009). Efectos escolares y sociales de la separación por niveles en un instituto de educación secundaria de la periferia de Barcelona. *Papeles de Economía Española*, 119, 69-83.

Poveda, D. (2003). La segregación étnica en contexto: El caso de la educación en Vallecas Puente de Vallecas. *Education Policy Analysis Archives / Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 11 (49) (<http://epaa.asu.edu>).

Poveda, D; Cano, A. y Palomares-Valera, M. (2005). Religious genres, entextualization and literacy in *Gitano* children. *Language in Society*, 34 (1), 87-115.

Poveda, D; Franzé, A; Jociles, M; Rivas, A; Villaamil, F; Peláez, C. y Sánchez, P. (en preparación). La segregación étnica en la educación secundaria de la ciudad de Madrid: Un mapa y una lectura crítica. En S. Carrasco y F.J. García Castaño (coords.). *Título de libro por determinar*.

Rampton, B. (2006). *Language in late modernity: Interaction in an urban school*. Cambridge: Cambridge University Press.

Serra, C. (2008). El alumnado extranjero en Cataluña: La continuidad de los estudios después de la etapa obligatoria. En VVAA. *Experiencias de acogida e integración del alumnado inmigrante iberoamericano* (pp. 103-119). Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura / Ministerio de Trabajo e Inmigración.

Scollon, R. y Scollon, S. (2003). *Discourse in place: Language in the material world*. Nueva York: Routledge.

Smiley, M. y Miller, H. (eds.), (1968). *Policy issues in urban education*. Nueva York: The Free Press.

Torres, J. (2003). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.

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

van Zanten, A. (2007). Reflexividad y elección de la escuela por los padres de clase media en Francia. *Revista de Antropología Social*, 16, 245-278.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Nueva York: Cambridge University Press.

CULTURAL DIVERSITY IN SECONDARY EDUCATION IN MADRID: INSTITUTIONAL EXPERIENCES AND PRACTICES WITH LATIN-AMERICAN IMMIGRANT STUDENTS

ABSTRACT

In this paper we discuss results from a project that investigates the socio-academic trajectories and potential processes of educational exclusion of immigrant adolescents in Spanish compulsory secondary education (ESO, for students between 12-16 years of age). The major part of the study is a multi-level holistic ethnography of an urban secondary school in the south-west of Madrid conducted during two academic years (2007-08 and 2008-09). In this article we focus on four dimensions of the institutional life of the school: (1) Institutional discourses and procedures around Latin-American students; (2) Counseling and support work with immigrant Latin-American students; (3) Some aspects of social life the classroom; (4) The place of different expressive styles in the semiotic landscape of the school. Our analysis suggests that the institution explains immigrant students' educational experiences and responds to them pedagogically through strategies and mechanisms of 'externalization'. Also, different social processes position immigrant students as 'guests/visitors' in the school.

Keywords: Cultural Diversity - Secondary Education - Educational Trajectory - Educational Exclusion.