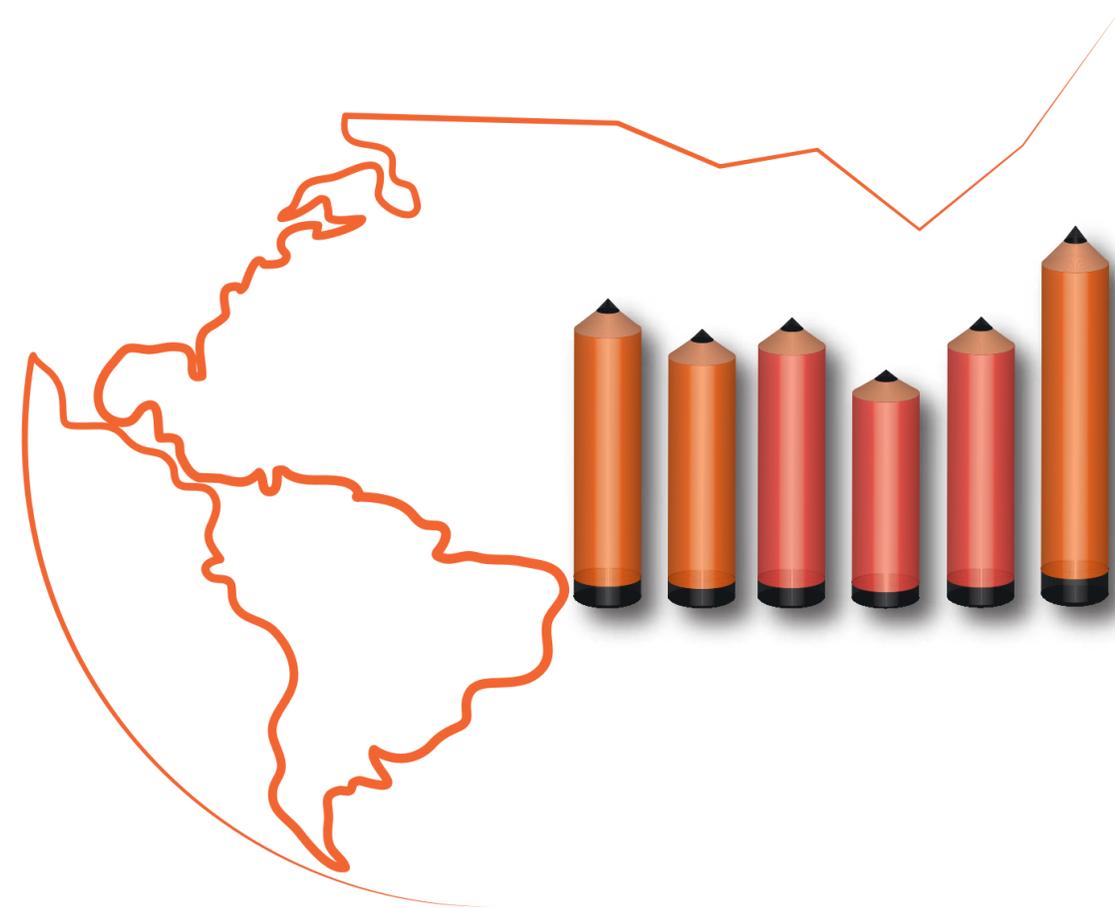


INSERCIÓN EN LA ESCUELA ESPAÑOLA DEL ALUMNADO INMIGRANTE IBEROAMERICANO

INSERCIÓN EN LA ESCUELA ESPAÑOLA DEL ALUMNADO INMIGRANTE IBEROAMERICANO

Análisis longitudinal de trayectorias de éxito y fracaso



INSERCIÓN EN LA ESCUELA ESPAÑOLA DEL ALUMNADO INMIGRANTE IBEROAMERICANO

Análisis longitudinal de trayectorias de éxito y fracaso

**ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS PARA LA EDUCACIÓN,
LA CIENCIA Y LA CULTURA (OEI)**

ÁLVARO MARCHESI, secretario general

**INSTITUTO PARA EL DESARROLLO Y LA INNOVACIÓN EDUCATIVA (IDIE)
ESPECIALIZADO EN MIGRACIONES DE LA OEI**

GLORIA ARREDONDO, coordinadora del IDIE – Migraciones
DANIEL GARCÍA GONCET, equipo técnico del IDIE – Migraciones

COLECTIVO IOÉ

MIGUEL ÁNGEL DE PRADA
CARLOS PEREDA
WALTER ACTIS
LUCA GILIBERTI

© Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia
y la Cultura (OEI)

Secretaría General de la OEI

Bravo Murillo, 38
28015 Madrid, España
www.oei.org.es
oei@oei.org.es
ISBN: 978-84-7666-231-1

Índice

PRESENTACIÓN	11
INTRODUCCIÓN Y PLANTEAMIENTO DE PARTIDA	15
Metodología	18
PRIMERA PARTE	25
LOS CONTEXTOS DE LAS TRAYECTORIAS ESCOLARES	25
1. ESPAÑA, NUEVO PAÍS DE INMIGRACIÓN. LA POBLACIÓN PROCEDENTE DE IBEROAMÉRICA	25
1.1. POBLACIÓN INMIGRANTE Y EXTRANJERA EN ESPAÑA	25
1.2. LA INMIGRACIÓN PROCEDENTE DE IBEROAMÉRICA	28
1.3. CARACTERÍSTICAS DE LOS HOGARES DEL ALUMNADO DE ORIGEN IBEROAMERICANO	30
Nivel educativo	31
Origen y posición social de los padres	32
Tiempo de residencia en España	33
Tipo de hogar	34
Tipo de vivienda	35
Expectativas de retorno o reunificación familiar	36
Balance	38
2. ALUMNADO DE ORIGEN IBEROAMERICANO EN ESPAÑA	41
2.1. PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS DEL ALUMNADO	41
El alumnado iberoamericano se ha multiplicado por seis en una década	41
La mayoría estudia en centros públicos	42
Distribución por comunidades autónomas:	
Madrid y Cataluña concentran el 43%	43
Principales nacionalidades	44
Distribución por niveles de enseñanza en Madrid y Cataluña	44

2.2. NIVEL DE ESTUDIOS DE LA JUVENTUD IBEROAMERICANA EN ESPAÑA: ENTRE LOS ESTUDIOS SUPERIORES Y EL ABANDONO TEMPRANO DE LA ESCUELA ...	47
Nivel académico alcanzado y país donde obtuvieron la titulación	47
Abandono temprano de los estudios	48
2.3. EXPLORACIÓN INICIAL DE LA INSERCIÓN ESCOLAR DEL ALUMNADO IBEROAMERICANO EN UNA MUESTRA DE CENTROS DE MADRID Y BARCELONA	49
Presencia de alumnado inmigrante e iberoamericano. Tendencias recientes	51
Medios para atender la diversidad del alumnado (recursos institucionales)	54
Medios para atender la diversidad del alumnado (recursos propios)	57
Trayectorias escolares	61
El tema singular de las “bandas latinas”	64
Recapitulación	66
3. ALGUNAS PRECISIONES EN TORNO AL SISTEMA ESCOLAR ESPAÑOL Y DE ALGUNOS PAÍSES DE AMÉRICA LATINA	69
3.1. EL SISTEMA ESCOLAR ESPAÑOL: SUCESIVAS REFORMAS EDUCATIVAS Y NUEVAS MEDIDAS PARA ADAPTARSE AL ALUMNADO INMIGRANTE	69
3.2. SISTEMAS ESCOLARES DE ALGUNOS PAÍSES LATINOAMERICANOS	72
Sistema educativo de Ecuador	74
Sistema educativo de Perú	75
Sistema educativo de República Dominicana	76
Sistema educativo de Argentina	78
4. EXPLORACIÓN INICIAL DE LOS DISCURSOS DEL ALUMNADO IBEROAMERICANO, DE SUS PADRES Y MADRES Y DEL PROFESORADO	81
4.1. ENTRADA Y ADAPTACIÓN AL SISTEMA ESCOLAR DE DESTINO	82
La elección de centro escolar al llegar a destino	82
4.2. LA EXPERIENCIA DE LOS ACTORES EDUCATIVOS	84
La experiencia del alumnado: “se nos hace demasiado duro”	84
La opinión de padres y madres: “un ritmo agotador”	87
Punto de vista del profesorado: “para algunos el salto es insuperable”	87
4.3. DIVERSAS TRAYECTORIAS ESCOLARES. ENTRE EL ÉXITO Y EL FRACASO	91
La capacidad intelectual y el nivel de motivación	91
El trabajo en el aula	93
El contexto familiar	94
Sobre las amistades: entre el control y el descontrol	97
Abandono escolar temprano. Los malos resultados	98

4.4. POSICIÓN DEL PROFESORADO	101
Educación segregacionista	102
Educación compensatoria	104
Educación pluricultural	104
Educación inclusiva	105
4.5. POSICIÓN DE MADRES Y PADRES	106
SEGUNDA PARTE	109
<i>EXPERIENCIAS DE TRANSICIÓN ESCOLAR DEL ALUMNADO IBEROAMERICANO EN ESPAÑA. ANÁLISIS LONGITUDINAL</i>	111
INTRODUCCIÓN	111
Selección de sujetos a entrevistar	111
Metodología para la recogida de información	114
5. EL CONTEXTO FAMILIAR Y MIGRATORIO	117
5.1. POSICIÓN SOCIAL DE LA FAMILIA EN ORIGEN Y COMPOSICIÓN DEL GRUPO FAMILIAR	117
5.2. TRAYECTORIAS MIGRATORIAS FAMILIARES Y DEL SUJETO ENTREVISTADO ...	118
Reagrupación temprana (hasta 10 años)	119
Reagrupación intermedia (de 11 a 14)	120
Reagrupación tardía (14 y más años)	121
6. DIVERSAS TRAYECTORIAS ESCOLARES, EN ORIGEN Y DESTINO	125
6.1. HISTORIAS DE ESCOLARIZACIÓN TEMPRANA	127
César, varón peruano de 14 años (Barcelona)	127
Fabián, varón ecuatoriano de 16 años (Madrid)	128
6.2. HISTORIAS DE ESCOLARIZACIÓN INTERMEDIA	129
Nely, mujer ecuatoriana de 16 años (Barcelona)	129
Laura, mujer ecuatoriana de 17 años (Barcelona)	130
Rubén, varón boliviano de 17 años (Madrid)	131
Pedro, varón ecuatoriano de 18 años (Madrid)	133
6.3. HISTORIAS DE ESCOLARIZACIÓN TARDÍA	136
Olga, mujer dominicana de 18 años (Madrid)	136
Andrea, mujer ecuatoriana de 16 años (Madrid)	140

7. EXPERIENCIAS DE TRANSICIÓN EN MOMENTOS CLAVE DEL RECORRIDO ESCOLAR (ANÁLISIS LONGITUDINAL 2009-2010 Y 2010-2011)	143
7.1. VISIÓN DE CONJUNTO	143
7.2. RESULTADOS DEL PASO DESDE EL NIVEL DE ESCOLARIZACIÓN OBLIGATORIA	147
Nely, mujer ecuatoriana de 17 años (Barcelona)	147
Olga, mujer dominicana de 19 años (Madrid)	151
César, varón peruano de 15 años (Barcelona)	155
Fabián, varón ecuatoriano de 17 años (Madrid)	159
7.3. RESULTADOS DEL PASO DESDE EL NIVEL DE ESCOLARIZACIÓN POST-OBLIGATORIA	164
Laura, mujer ecuatoriana de 18 años (Barcelona)	164
Andrea, mujer ecuatoriana de 17 años (Madrid)	168
Rubén, varón boliviano de 18 años (Madrid)	173
Pedro, varón ecuatoriano de 19 años (Madrid)	177
8. ELEMENTOS TRANSVERSALES	183
8.1. RESULTADOS ESCOLARES	184
Ecolarización y resultados académicos en el país de origen	184
Bajada generalizada de las notas en destino	188
Ubicación en el curso al llegar a España	191
La ubicación en el grupo-clase: ¿grupo de inmigrantes?	192
Distintos métodos de aprendizaje: lengua y matemática	192
Recursos conocidos y a disposición del alumnado inmigrante	196
El aprendizaje del catalán	197
Resultados en la fase de transición estudiada	199
Principales modalidades de transición escolar	201
8.2. VALORACIÓN DE LOS SISTEMAS ESCOLARES Y DE LOS PRINCIPALES ACTORES	203
Lo mejor y lo peor en los sistemas escolares de origen y destino	203
Demanda de cambios en origen y destino	205
Matriculación según la titularidad del centro en origen y destino	206
Las principales figuras que inciden en la formación	209
Sobre las opiniones de los principales actores de la formación	211
Imagen del alumnado latino y su futuro formativo	215
8.3. TRAYECTORIAS MIGRATORIA Y ESCOLAR: INTERFERENCIAS MUTUAS	217
El poder escolares las “remesas” en origen: la escolarización en centros privados	217
Desajuste entre los calendarios escolares de origen y destino	218

Escolarización temprana o tardía	219
Expectativas formativas “máximas”	221
Los “estudios” como medio para superar la condición subalterna migrante	224
Acceso a la nacionalidad: ¿momento ideal de disolución del proyecto migratorio?	225
La inserción profesional y la disyuntiva del retorno	227
Principales modalidades de trayectorias migratorias-formativas	228
INDICACIONES Y PROPUESTAS	231
9. INDICACIONES Y PROPUESTAS	231
9.1. ACLARACIONES CONCEPTUALES	231
Extranjeros o inmigrantes	231
Iberoamericanos o latinoamericanos	232
Escolares o jóvenes	232
Con o sin papeles	232
Alumnos y alumnas	233
9.2. PRESENCIA DE LAS FAMILIAS EN LOS CENTROS	233
Necesidades y demandas de las familias	233
Incidencia del desajuste temporal entre calendarios escolares	234
9.3. NECESIDADES Y DEMANDAS DEL ALUMNADO IBEROAMERICANO	235
Múltiples migraciones entre países, escuelas y familias	235
Necesidades y demandas del alumnado	235
Los resultados escolares y las expectativas migratorias a medio y largo plazo	237
9.4. DIFÍCIL PAPEL DEL PROFESORADO	238
Necesidad de información	238
Recursos de formación	239
Tarea conjunta: más allá de la condición migrante, más allá de la práctica docente	240
GLOSARIO DE TÉRMINOS UTILIZADOS	241
BIBLIOGRAFÍA	251
ÍNDICE DE TABLAS	259
ÍNDICE DE GRÁFICOS	259
ÍNDICE DE CUADROS	260

Presentación

El presente documento recoge los resultados finales del estudio sobre la integración en la escuela española del alumnado inmigrante iberoamericano realizado durante los cursos 2009-10 y 2010-11. Dicho estudio se inscribe en un Convenio Marco de Colaboración entre el Ministerio de Trabajo e Inmigración –Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración– y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, para la realización de programas de cooperación.

El estudio se inicia a partir del convencimiento sobre la necesidad de abordar de manera más detallada y cualitativa la situación del alumnado inmigrante en España catalogada, por muchos estudios, como compleja tanto para los centros escolares como para el propio alumnado y sus familias. Es más, diversos análisis hablan de la mayor tasa de fracaso escolar en la población inmigrante en comparación con el alumnado autóctono pero pocos avanzan en señalar las razones profundas de esta situación. Paralelamente, muchos estudios establecen sus conclusiones a partir de datos cuantitativos y/o a través de información cualitativa entregada, prioritariamente, por centros escolares y sus equipos docentes quedando el protagonista, el alumnado inmigrante, como un sujeto de estudio más que como activo participante del mismo.

Valorando todos los aportes que en el conocimiento de esta realidad han realizado anteriores equipos de investigación, desde la OEI y el Colectivo IOE se ha querido avanzar en algunos pasos más para ofrecer a la comunidad educativa una mirada adicional a la situación del alumnado inmigrante en la escuela española. En primer lugar, nos hemos centrado en el alumnado inmigrante de origen iberoamericano que comparte, aparentemente, una cultura, lengua y tradiciones relativamente comunes con España. En segundo lugar, hemos querido abordar tanto situaciones de fracaso escolar como de éxito, sabiendo que el alumnado inmigrante de origen iberoamericano se inscribe en ambas realidades y no sólo en el fracaso. Y en tercer lugar, se ha querido dar protagonismo al propio alumnado y por esa razón se ha trabajado con 8 “sujetos” y desde una perspectiva longitudinal para no dar cuenta, exclusivamente, de la opinión y sentir del colectivo en un momento dado, sino que recoger el proceso y su evolución a través de la mirada de sus protagonistas.

El informe se estructura en dos partes, precedidas de la presente Introducción y seguidas del apartado final de Indicaciones y propuestas al sistema educativo. En la Primera parte (capítulos 1 a 4) se abordan los Contextos generales de las trayectorias escolar y migratoria: la situación de los flujos migratorios hacia España, que la constituyen como nuevo país de inmigración, y la importancia de la población procedente de Iberoamérica. Respecto al sistema escolar, se expone el peso del alumnado iberoamericano en el sistema escolar español no universitario y el contexto organizativo de algunos sistemas escolares de países iberoamericanos, incluido el español. Se complementa lo anterior con la información recogida en una muestra de 7 centros públicos y concertados en Madrid y Barcelona, y con la exploración inicial de las posiciones del alumnado iberoamericano, de sus padres y madres y del profesorado, mediante la aplicación de grupos focalizados a cada sector.

La Segunda parte (capítulos 5 a 8) aborda las Experiencias de transición escolar del alumnado iberoamericano en España, a través de la elaboración de ocho historias de vida escolar y migratoria de alumnos y alumnas con experiencia de escolaridad en el país de origen y actualmente escolarizados en Barcelona y Madrid en el nivel no universitario. Dado el carácter longitudinal del presente estudio, en la Fase I (curso 2009-10) se recogió información de los contextos familiares y migratorios de origen, y de las trayectorias escolares en origen y en destino: cuatro sujetos estaban matriculados en el último curso de la educación obligatoria y otros cuatro en el último curso de la educación no obligatoria y no universitaria. En la Fase II (curso 2010-11) se verificó con los mismos sujetos el resultado del momento de transición seleccionado. El último capítulo (8) expone los elementos que atraviesan las historias escolares y migratorias analizadas: los resultados escolares, la valoración de los sujetos entrevistados sobre los sistemas escolares en origen y en España, y las interferencias detectadas entre trayectorias migratorias y escolares.

El último apartado de Indicaciones y propuestas recoge las aportaciones más destacadas, derivadas de las aproximaciones realizadas en las dos partes del informe, y se proponen para el debate algunas consecuencias. Éstas podrían ser tomadas en consideración tanto por la institución escolar como por los agentes de la comunidad educativa, incluidos las familias y alumnado iberoamericanos, así como por otros segmentos sociales interesados en la constitución de una sociedad más plural y participativa. Para obtener una mayor concreción, se ha contrastado el resultado con varias personas expertas en Barcelona y Madrid¹, implicadas en el campo de la docencia, de la investigación y del movimiento asociativo de migrantes. A todas ellas les agradecemos sus aportaciones.

1 Claudia Pedone, investigadora argentina de la educación y migraciones en CIIMU; Enric Roldán, docente en IES y exasesor LIC de L'Hospitalet; y Vladimir Paspuel, presidente de Rumiñahui, asociación ecuatoriana.



Este estudio –producto de casi tres años de trabajo– ha sido realizado por el Colectivo Ioé, contando en todo momento con el apoyo y orientación del Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa de la OEI especializado en migraciones, con sede en Madrid, el cual ha desarrollado las labores de coordinación del estudio. Esperamos que este esfuerzo conjunto pueda aportar algunos elementos para la reflexión colectiva sobre la escolarización del alumnado iberoamericano en España.

Finalmente, queremos dar las gracias a todas aquellas personas –alumnas y alumnos, profesorado, padres y madres– y centros escolares que han tenido a bien expresar sus posiciones en las entrevistas y grupos realizados. Sin su palabra y disponibilidad esta investigación no hubiera sido posible.

Organización de Estados Iberoamericanos para
la Educación, la Ciencia y la Cultura y Colectivo IOE



Introducción y planteamiento de partida

La pauta más habitual en la escolarización del alumnado iberoamericano ha sido ingresar en el sistema educativo español después de haber iniciado los estudios en el país de origen. En ocasiones, la simple no coincidencia de los calendarios escolares en origen y en España, la no acomodación del momento de la reagrupación familiar con la finalización de una etapa escolar en origen o con el inicio de otra en destino, han provocado ciertos desajustes que, sin duda, han dificultado la instalación escolar del alumnado migrante, tal como se deduce de diversos indicadores estadísticos y estudios monográficos. De ahí la conveniencia, en opinión del equipo investigador, de focalizar la atención sobre las trayectorias escolares particulares del alumnado de origen iberoamericano para comprender cómo ha sido este proceso en clave de éxitos y fracasos, y para observar aquellos factores que lo han favorecido u obstaculizado.

Los conceptos de trayectoria escolar y migratoria y de trayectoria de éxito y fracaso permiten hacer referencia a las múltiples formas de atravesar la experiencia escolar en origen y destino y, también, poder señalar los diferentes factores incidentes en los resultados obtenidos. Proporcionan, por tanto, una visión de los recorridos formativos de forma no lineal y donde intervienen, además de los diferentes agentes escolares, distintos factores asociados a las migraciones familiares internacionales.

En el contexto institucional español y europeo la socialización de la juventud, y en particular las trayectorias de éxito y fracaso escolar, se inscribe en el marco de un nuevo modelo productivo que vincula cualificación profesional permanente, competitividad económica y cohesión social como los tres ejes de la “sociedad del conocimiento”². En el ámbito de la Unión Europea, el punto de inflexión de esta nueva orientación se plasmó en la Estrategia de Lisboa (2000) que se propuso como objetivo principal para la primera década del siglo XXI “convertir a Europa en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con mayor cohesión social”. Se decidió entonces abrir un proceso, con definición de objetivos, calendario y evaluaciones comunes para aumentar de forma sustancial la inversión en educación, definir nuevas competencias básicas, reducir de forma drástica el abandono temprano y promover la formación a lo largo de la vida laboral. Los Consejos Europeos de Estocolmo (2001), Barcelona (2002) y Bruselas (2003) precisaron esos objetivos, entre los que destacan reducir al 10% el porcentaje de población entre 18 y 24 años que no sigue estudios superiores a la educación secundaria obligatoria y conseguir que al menos el 12,5% de las personas adultas participe en cursos de formación.

2 Expresión formulada en los años setenta del siglo pasado por Daniel Bell, en contraposición a la “sociedad industrial” (BELL, 1976).

En España el Ministerio de Educación asumió las decisiones del Consejo Europeo adoptando varias medidas para reducir la elevada tasa de abandono escolar temprano (por encima del 30%), que duplica la media europea. Se incluyeron nuevas competencias básicas, programas de refuerzo y cualificación profesional inicial, mayor flexibilidad para acceder a los estudios post-obligatorios y educación a lo largo de la vida, etc.³

En 2008 un informe de la Comisión Europea evaluó la aplicación y resultados en el terreno educativo de los objetivos de Lisboa⁴, estableciendo un conjunto de factores que eran más determinantes del fracaso y el abandono escolar temprano. Entre ellos, se distinguen las circunstancias y características individuales y del entorno educativo; razones familiares y del hábitat; razones ligadas a la economía y el mercado de trabajo; y pertenencia a minorías (alumnado inmigrante, minoría gitana, personas con discapacidades, etc.).

En 2009 la Conferencia de Educación promovida en España por el Ministerio de Educación y el Consejo Escolar del Estado⁵ evaluaron también las medidas adoptadas, apuntando nuevas iniciativas, entre ellas: más apoyos tempranos en Educación Infantil y Primaria; favorecer la transición entre etapas educativas; ofertar más y mejores programas de Ciclos Formativos de Grado Medio (para aumentar el atractivo de esta titulación) y de Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI); más programas y acciones de refuerzo para incrementar el número de alumnos que obtengan el título de ESO (en especial para los colectivos en los que se producen mayores bolsas de abandono); valorar el aprendizaje no formal entre quienes no se sienten bien en las clases regulares; flexibilizar el acceso y la oferta en enseñanzas post-obligatorias; y conectar mejor la formación con el mercado de trabajo. Por último, el Plan de Acción 2010-2011 del Ministerio de Educación establece nuevas medidas orientadas a mejorar el rendimiento y el éxito en la ESO, y facilitar el acceso de quienes finalizan con dificultad ese nivel a los programas de cualificación profesional inicial y, una vez completados éstos, a los ciclos formativos de grado medio y al bachillerato.

La Revista de Educación (2010)⁶ ofrece un resumen de la literatura existente en España en torno a los itinerarios escolares del alumnado, así como la repercusión de esos itinerarios en la inserción laboral y la emancipación familiar. Además de los trabajos ya citados, cabe destacar:

3 Estas medidas se recogen en el documento Una educación de calidad para todos y entre todos (Ministerio de Educación y Ciencia, 2004) y se incorporan en la nueva Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006).

4 EUROPEAN COMMISSION, 2008.

5 MINISTERIO DE EDUCACIÓN, Acuerdo de la Conferencia de Educación, Madrid, 2009. Ver un resumen de las medidas adoptadas en ROCA, 2010, págs. 56-58.

6 Abandono temprano de la educación y la formación. Cifras y políticas, Revista de Educación Nº extraordinario 2010.

• El estudio de Alegre y Benito⁷, que señala tres causas básicas del abandono temprano: el capital instructivo de los padres y, sobre todo, de las madres; el sexo, con ventaja de las mujeres en rendimiento académico pero mayores barreras en el acceso al empleo; y la procedencia nacional, en perjuicio del alumnado de origen extranjero. Se subraya también la influencia de la “composición escolar de los centros”, con más o menos padres universitarios (efecto positivo) o inmigrantes (efecto negativo).

• Calero, Choi y Waisgrais⁸, a partir de un análisis detallado de la Evaluación PISA-2006, llegan a conclusiones de interés, como el efecto contraproducente de repetir curso de cara al abandono temprano; la influencia del resto de alumnos y alumnas en la clase (más o menos chicos o chicas, clase social de los padres y tasa de inmigrantes, que se nota si supera el 20%); o el nulo efecto de las políticas consistentes en agrupar a los alumnos en grupos-clase o dentro de las clases.

• Bernardi y Requena⁹ aportan datos de la Encuesta de Población Activa (promedio de resultados en el primer trimestre de los años 2005 al 2008), para recoger la situación escolar de las personas de 16 años en ese periodo: 45% escolarizado en bachillerato; 6% en ciclos profesionales; 33% repitiendo algún curso de la ESO; y 16% fuera de la escuela. Estos resultados difieren sustancialmente en función de la clase social de los padres: doble número de repetidores entre los trabajadores no cualificados (39%) que entre los profesionales y directivos (22%); y triple número de abandonos entre los primeros (17%) que entre los segundos (6%).

• Serra y Palaudárias¹⁰ evidencian en particular cómo la falta de atención de los dispositivos institucionales a las pautas de incorporación, continuidad, absentismo y abandono del alumnado procedente de la inmigración, tanto a lo largo de la ESO como de los estudios postobligatorios, ocultan la situación real e impiden la reflexión y toma de medidas. Como ejemplo, trabajan la dificultad de manejo de la propia categoría de ‘alumnado repetidor’ y, por tanto, de ‘alumnado continuista’, dado que se basa en quienes repiten/continúan el mismo estudio en el que se habían matriculado en el curso anterior por lo que no entran los que repiten 1º de ciclos Formativos en especialidad distinta o pasan de 1º de bachillerato a 1º de ciclo formativo o viceversa.

7 ALEGRE, M. A. y BENITO, R., 2010.

8 CALERO, J., CHOI, A. y WAISGRAIS, S., 2010 (a).

9 BERNARDI, F. y REQUENA, M., 2010.

10 SERRA, C. y PALAUDÁRIAS, J.M., 2010.

Metodología

La escolarización en España del alumnado de origen iberoamericano con experiencia de escolarización en el país de origen presenta diversas vertientes o ámbitos que es preciso tener en cuenta. Destaca en primer lugar el ámbito escolar, tanto en origen como en España, y la interferencia entre ambos; pero, también, el ámbito migratorio internacional en su vertiente familiar, dado que el alumnado no suele presentar un proyecto migratorio propio, sino asociado al de la familia (generalmente uno o ambos progenitores han emigrado antes). Pero, además, los hijos e hijas de familias migrantes experimentan una transformación interna tanto al permanecer en el país de origen, mientras los progenitores están en España, como al emigrar ellos y tener que enfrentar nuevas realidades familiares establecidas por los progenitores en la emigración (otras relaciones de pareja, otros hijos, cambios de mentalidad, etc.).

El ámbito escolar, entendido como la institución educativa y los centros escolares, tiene que incorporar la nueva realidad del alumnado inmigrante, del que una gran parte (44%) procede de países iberoamericanos. Existe normativa escolar al respecto en España, a la vez que los propios sistemas escolares en los países de origen van modificándose. Por ello, se han abordado las dos temáticas, los flujos migratorios hacia España y los sistemas escolares en origen y destino, como los contextos generales que enmarcan el ámbito de la investigación. También se ha realizado una aproximación a la situación que presentan las familias de origen iberoamericano con hijos en España, a través de la explotación específica de la Encuesta Nacional de Inmigración-2007 del INE; y otra explotación de las estadísticas educativas de niveles previos a la Universidad, desagregando en lo posible la situación del alumnado iberoamericano. En particular se ha realizado una presentación de dicho alumnado en las comunidades autónomas de Cataluña y Madrid, por agrupar entre ambas a más de cuatro de cada diez. De estas aproximaciones se deriva, por ejemplo, que las estadísticas educativas al considerar el criterio de la nacionalidad dejan de considerar en torno a la cuarta parte del total del alumnado de origen iberoamericano escolarizado en España: es alumnado inmigrante pero no extranjero. Asimismo, del conjunto de jóvenes procedentes de Iberoamérica entre 16 y 19 años, casi uno de cada cuatro se encuentra fuera del ámbito escolar y, por tanto, tampoco son considerados como población escolar atendida (y ¿a atender?).

El ámbito a considerar es principalmente el alumnado de origen iberoamericano escolarizado en España, sin embargo, tal como se ha indicado, se trata de hijos e hijas de familias migrantes por lo que se diseñó una aproximación empírica para recoger la opinión de los progenitores respecto a la escolarización de los hijos e hijas. Asimismo se consideró necesario contar con la opinión y experiencia del profesorado que atiende a este segmento del alumnado y, por supuesto, del propio alumnado. Para recoger las aportaciones de progenitores, profesorado y alumnado se aplicaron Grupos focalizados en Barcelona y Madrid, respectivamente. Tanto los progenitores como el profesorado y el alumnado consultados formaban parte del conjunto de centros escolares visitados en Barcelona y Madrid. Dichos centros se prestaron a comentar con el equipo de investi-

gación la situación creada desde la llegada del alumnado migrante e iberoamericano a los centros y las propuestas y prácticas educativas puestas en marcha para atenderlo. La muestra de 8 centros escolares intenta recoger la diversidad existente según titularidad (públicos y concertados), proporción de las matrículas de origen migrante (entre el 20% y el 80% en general, y entre el 12% y el 50% de iberoamericanos), ubicación espacial (estigmatizada/asentada) y mayor o menor demanda de matriculación en los centros. El equipo de investigación entendía que el ambiente o cultura escolar de cada centro proporciona al alumnado recursos para afrontar su situación al llegar al sistema escolar en España, pero también sus prácticas específicas le pueden orientar hacia una u otra salida formativa y profesional. Los centros escolares han prestado una gran colaboración en la investigación también para la búsqueda de los sujetos a entrevistar, los progenitores, el profesorado y alumnado.

El resultado de la aproximación a la muestra de ocho centros en Barcelona y Madrid, a través de entrevistas con el equipo directivo, así como el de la aplicación de Grupos focalizados a los tres actores de la comunidad escolar, profesorado, alumnado y sus progenitores, han servido de contexto próximo interpretativo para situar las narraciones elaboradas posteriormente por la aplicación de entrevistas semi-dirigidas a una muestra de ocho casos de alumnas y alumnos iberoamericanos escolarizados en Madrid y Barcelona. Las posiciones recogidas del profesorado, de los padres y madres y del propio alumnado seguramente no son todas las existentes pero, por el contraste con el resultado de otros estudios, representan bastante adecuadamente las gamas más extendidas. Lo mismo puede decirse del resultado de la aproximación a la muestra de centros escolares: unos resultados son fruto de la cultura escolar propia de cada centro pero otros muchos reflejan prácticas docentes extendidas en los colegios similares de su hábitat en Barcelona y Madrid. En ninguna de estas aproximaciones, no obstante, se ha pretendido una evaluación empírica de las posiciones expresadas ni de las prácticas docentes realizadas, sino que el objetivo era, como se ha comentado, recoger información contextual que permitiera comprender mejor las historias de vida del alumnado entrevistado.

La aproximación empírica se ha llevado a cabo mediante entrevistas semi-dirigidas a una muestra de ocho casos de alumnas y alumnos iberoamericanos en Madrid y Barcelona, escolarizados la mitad en el último curso de la educación obligatoria y el resto en el último curso de la secundaria post-obligatoria. El material narrativo obtenido nos proporciona una historia de vida escolar y migratoria en el país de origen y en España, mediante un trabajo de campo llevado a cabo en dos momentos sucesivos: en el curso 2009-10 y en el curso siguiente, 2010-11. Esto ha permitido contar tanto con la narración de la situación vivida en el sistema escolar de origen y en el de España (opiniones, valoraciones y expectativas), como con la constatación de hecho de la nueva situación producida en el momento de paso y de la comprensión que realiza el propio sujeto ante el espejo de la persona investigadora ya conocida desde el año anterior. El ambiente de confidencialidad propiciado en las entrevistas ha permitido la expresión espontánea de los sujetos, cuya colaboración agradecemos.

Los diversos estudios consultados sobre la inserción del alumnado iberoamericano en el sistema escolar español suelen recoger preferentemente la posición del profesorado¹¹ sobre el alumnado o de la familia¹² (madres y padres) sobre los hijos e hijas escolarizados. Otros estudios se centran en las prácticas de los centros escolares en respuesta a la diversidad sociocultural del alumnado¹³. Hasta ahora no son abundantes los que privilegian la posición del alumnado¹⁴, por lo que el presente estudio puede ayudar a cubrir esta laguna. Por otro lado, se cuenta con los resultados de una investigación de R. Gil Gómez¹⁵ que ha analizado, como nosotros, el paso del último curso de la ESO y del último curso de la educación post-obligatoria en una muestra del alumnado inmigrante en Madrid, y lo ha comparado con el alumnado autóctono. Esta última investigación se centra en el análisis cuantitativo de las calificaciones, lo que permite constatar algunos datos de interés como la tasa de repetidores en el momento de paso de 4º de la ESO, que era del 24% entre los migrantes y del 29% entre los autóctonos, o las expectativas de continuidad de estudios, que eran similares en ambos conjuntos. Otro estudio basado en evaluaciones estandarizadas del alumnado de 6º de EGB en la Comunidad de Madrid concluye que “el rendimiento de los alumnos inmigrantes es, por lo general, peor que el de los estudiantes españoles, una vez que se controla por los antecedentes familiares de los niños. (...) Los niños procedentes de América Latina forman el grupo con peores resultados. Estos alumnos tienen un rendimiento significativamente inferior al de los niños españoles en todas las materias del examen”¹⁶.

La comparación de resultados según el origen del alumnado (autóctonos e inmigrantes y, dentro de éstos, atendiendo a los conjuntos nacionales) evita considerar el resultado en un segmento del alumnado como característica casi intrínseca (sea por ser migrante, minoría, chico o chica, etc.). Cada vez se cuenta con más aproximaciones en esta línea, en unos casos comparando resultados entre extranjeros y autóctonos o entre diversos segmentos de extranjeros en un curso determinado o en una comunidad autónoma¹⁷ y, en otros, señalando las correspondencias significativas de resultados escolares según origen, características de los padres, titularidad de los centros, etc. referidos a pruebas generales aplicadas en España, como la denominada evaluación PISA¹⁸. En la presente investigación no se ha podido incluir una evaluación de resultados escolares de una muestra de centros en Barcelona y Madrid, aunque fue uno de los objetivos inicialmente propuestos que hasta la fecha no se ha podido llevar a cabo.

11 COLECTIVO IOÉ, 1996, 1997 y 2007; POVEDA, D., JOCILES, M^a y FRANZÉ, A., 2009.

12 COLECTIVO IOÉ, 1997; TERRÉN, I. y CARRASCO, C., 2007; MOSCOSO, M.F., 2009.

13 COLECTIVO IOÉ, 1996 y 2010; MARTÍN ROJO, L. y MIJARES, L., 2007; PONFERRADA, M^a. I, 2009.

14 SIGUAN, M., 1998 Y 2003; COLECTIVO IOÉ, 2003, 2007 y 2008; APARICIO, R. Y TORNOS, A., 2006; LABRADOR, J. y BLANCO, M.R., 2007; DELPINO, M^a. A., 2007; COLECTIVO IOÉ y MATEOS, E., 2008-a.

15 GIL GOMEZ, R., 2007.

16 ANGHEL, B y CABRALES, A. 2010, pág. 17.

17 ANGHEL, B. y CABRALES, A. 2010; GUTIERREZ-DOMENECH, M., 2009.

18 CALERO, J. y WAISGRAIS, S., 2009; CALERO, J., CHOI, y WAISGRAIS, S., 2010 (a).

En los capítulos siguientes se da cuenta de los resultados obtenidos en cada una de las aproximaciones realizadas. Queremos destacar la imbricación entre las trayectorias escolar y migratoria hasta el punto de no entenderse separadamente aquella sin ésta. La formación con la perspectiva de conseguir un 'título' español ('europeo'), con mayor prestigio que el del país de origen, es algo determinante en la trayectoria escolar-formativa de los sujetos entrevistados; para bastantes de ellos y para sus parientes más próximos es un modo de superar la condición social subalterna atribuida a la inmigración. Por otra parte, las expectativas de retorno al lugar de origen, de permanecer en España o de residir en otro país se hacen depender de la obtención de la nacionalidad española (en realidad, el acceso a la doble nacionalidad), en cuanto pasaporte de prestigio en el mundo, y de las oportunidades que brinde el mercado de trabajo en cualquier lugar. Se muestra así una disponibilidad total, movilidad permanente en cuanto signo de la exigencia de las nuevas dinámicas globales de los mercados laborales. Investigar, pues, la inserción escolar del alumnado de origen iberoamericano en España conduce más allá del propio sistema escolar y de las prácticas docentes y sugiere una nueva figura de socialización en un mundo cada vez más globalizado, en el que el joven migrante prefiguraría la forma que puede llegar a ser predominante en un futuro próximo.

PRIMERA PARTE

LOS CONTEXTOS DE LAS TRAYECTORIAS ESCOLARES

1. ESPAÑA, NUEVO PAÍS DE INMIGRACIÓN. LA POBLACIÓN PROCEDENTE DE IBEROAMÉRICA

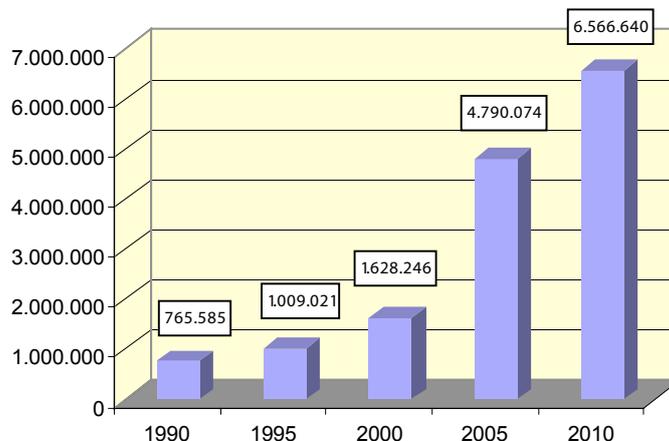
1.1. POBLACIÓN INMIGRANTE Y EXTRANJERA EN ESPAÑA

España, tradicional país de emigración, se ha convertido en los últimos quince años en país de inmigración. Según la División de Población de Naciones Unidas, en 2005 era ya el décimo país del mundo por el número total de inmigrantes (personas nacidas en otro país); por delante se situaban sólo tres países de la Unión Europea (Alemania, Francia y Reino Unido) y el siguiente era Italia, en el puesto 16. Sin embargo, lo más llamativo de la serie estadística de Naciones Unidas era la progresión de la inmigración en España, que se incrementó un 61% entre 1995 y 2000 y un 194% entre 2000 y 2005. En este último quinquenio España fue, después de Estados Unidos, el mayor receptor mundial de migrantes internacionales¹⁹. Entre 2005 y 2010, según el Padrón Continuo de Población de España, las personas inmigrantes pasaron de 4,3 a 6,5 millones²⁰, lo que supone un nuevo incremento del 51%, si bien la progresión se ha ralentizado en los dos últimos años a raíz de la crisis económica (Gráfico 1 y Tabla 1).

19 DIVISIÓN DE POBLACIÓN DE NACIONES UNIDAS, Estadística mundial de inmigrantes, en www.publications.worldbank.org.

20 Se trata de cifras que recogen la evolución experimentada por los saldos migratorios (entradas menos salidas o retornos) de población afincada en España; en este sentido, el descenso del saldo en los últimos años se ha debido mucho más a la disminución de las entradas que al incremento de las salidas.

Gráfico 1
Población inmigrante en España (1990-2010)



Fuente: elaboración propia en base a la División de Población de Naciones Unidas, hasta 2005; y al Padrón Continuo de Población del Instituto Nacional de Estadística, para 2010.

Las cifras del Gráfico 1 se refieren a la población inmigrante, es decir, la que reside en España pero que ha nacido en otro país, al margen de cual sea su nacionalidad. Se trata de una condición social; en cambio, el hecho de ser extranjero o español es una cuestión de índole administrativa-jurídica: se puede ser español habiendo nacido en otro país (y se es inmigrante al radicarse en España) o se puede ser extranjero nacido en España (sin haber migrado nunca)²¹.

La Tabla 1 recoge la evolución histórica de ambos conjuntos (inmigrantes / extranjeros) y de su peso en relación a la población total de España; las dos últimas columnas incluyen la estadística de personas extranjeras con permiso de residencia y la tasa de personas “sin papeles” que se obtiene a partir de comparar los títulos de residencia otorgados por la policía y el número de personas extranjeras empadronadas en la misma fecha (Gráfico 2). Una política de fronteras restrictiva y las dificultades burocráticas para obtener papeles provocaron un gran incremento de personas en situación irregular a mediados de la década, que llegó a la mitad del colectivo en el año 2003. Sin embargo, la regularización impulsada por el gobierno del PSOE en 2005, el paso jurídico a la legalidad de quienes procedían de los nuevos países comunitarios (sobre todo de Rumania y Bulgaria) y los cambios en la política de acceso a permisos de trabajo, han situado la tasa de irregularidad por debajo del millón de personas (el 16% de las personas empadronadas como extranjeras).

²¹ Los registros estadísticos oficiales no siempre permiten matizar estas cuestiones, y obligan a veces a considerar –de forma abusiva– como sinónimos ambos términos.



Tabla 1
Población inmigrante y extranjera en España, y estimación de los “irregulares” (1971-2010)

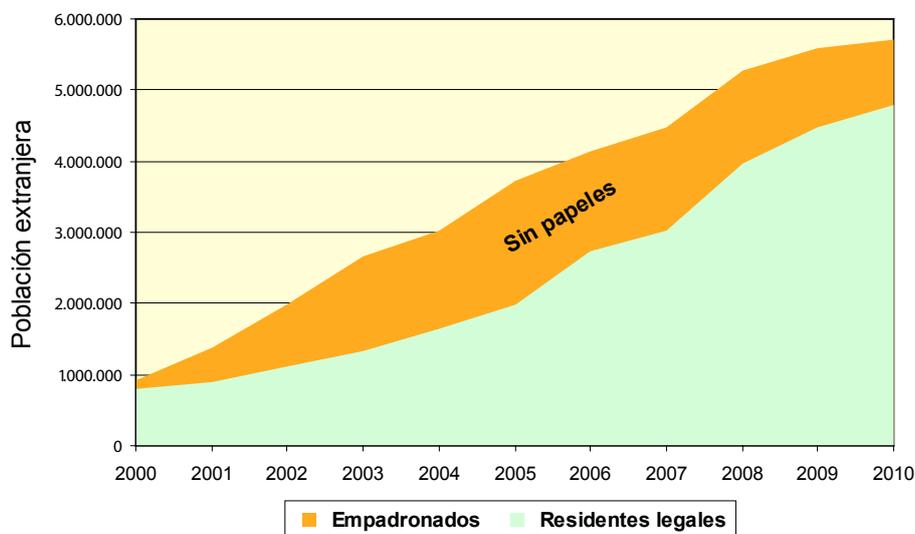
Año	A	B	%	C	%	D	% (C-D)/C
	Pobl. Total de España	Población inmigrante	B/A	Población extranjera	C/A	Residentes (Policía)	“Irregulares”
1971	34.117.623	365.376	1,07	183.195	0,54	148.400	18,99
1981	37.723.299	625.907	1,66	233.082	0,62	183.422	21,31
1991	38.846.823	840.594	2,16	350.062	0,90	278.696	20,39
2001	41.116.842	1.969.270	4,79	1.370.667	3,33	895.720	34,65
2002	41.837.894	2.594.052	6,20	1.977.944	4,73	1.109.060	43,93
2003	42.717.064	3.302.440	7,73	2.664.168	6,24	1.324.001	50,30
2004	43.197.684	3.693.806	8,55	3.034.326	7,02	1.647.011	45,72
2005	43.975.375	4.355.300	9,90	3.691.547	8,39	1.977.291	46,44
2006	44.708.964	4.837.622	10,82	4.144.166	9,27	2.738.932	33,91
2007	45.200.737	5.249.993	11,61	4.519.554	10,00	3.021.808	33,14
2008	46.147.822	5.995.962	12,99	5.268.762	11,42	3.979.014	24,48
2009	46.661.950	6.418.100	13,75	5.598.691	12,00	4.473.499	20,10
2010*	46.951.532	6.566.640	13,99	5.708.940	12,16	4.791.232	16,07

Fuente: elaboración propia en base a INE, Censos de Población hasta 1991 y Padrón Continuo de Población desde 2001, para las columnas A, B y C; y Ministerio del Interior para los residentes extranjeros con documentación. Las cifras del Ministerio del Interior corresponden a 31/12 de cada año, las de los padrones municipales a 1/1; debido a ello hemos consignado los datos del Ministerio del Interior como si correspondieran al 1/1 del año siguiente.

(*) Datos provisionales, excepto Residentes.



Gráfico 2
Proporción de extranjeros en situación irregular en España (1999-2009)



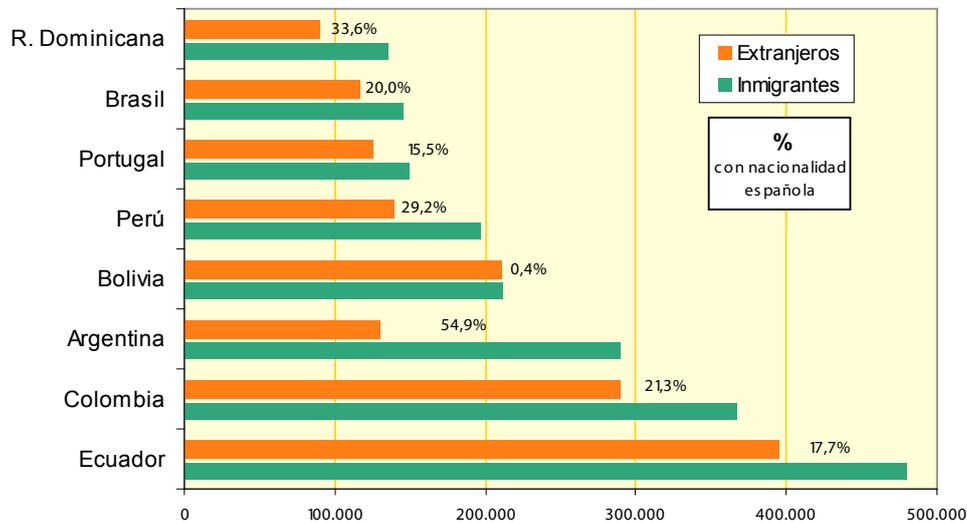
Fuente: elaboración propia a partir del Padrón Municipal de Habitantes y el Ministerio del Interior.

Si nos ceñimos al colectivo iberoamericano, la diferencia entre las estadísticas de la población extranjera empadronada a 1 de enero de 2010 (1.943.482 personas de América Latina y Portugal) y la que tiene permiso de residencia según el Ministerio del Interior a 31 de diciembre de 2009 (1.585.370 sujetos de esas mismas nacionalidades) da como resultado que el 18,4% se encontraría en 2010 en situación irregular (358.000 personas), es decir, dos puntos porcentuales más que el conjunto de la población extranjera.

1.2. LA INMIGRACIÓN PROCEDENTE DE IBEROAMÉRICA

A 1 de enero de 2010 los inmigrantes empadronados en España eran 6.566.640, de los cuales 2.588.002 (39,4%) procedían de algún estado iberoamericano. De este último conjunto, la cuarta parte (25,6%) tenía la nacionalidad española. Diez años antes, los inmigrantes iberoamericanos registrados por el Padrón apenas superaban el medio millón de personas, es decir, eran cinco veces menos que al final de la década.

Gráfico 3
Inmigrantes y extranjeros procedentes de Iberoamérica empadronados en España en 2010 (ocho principales países)



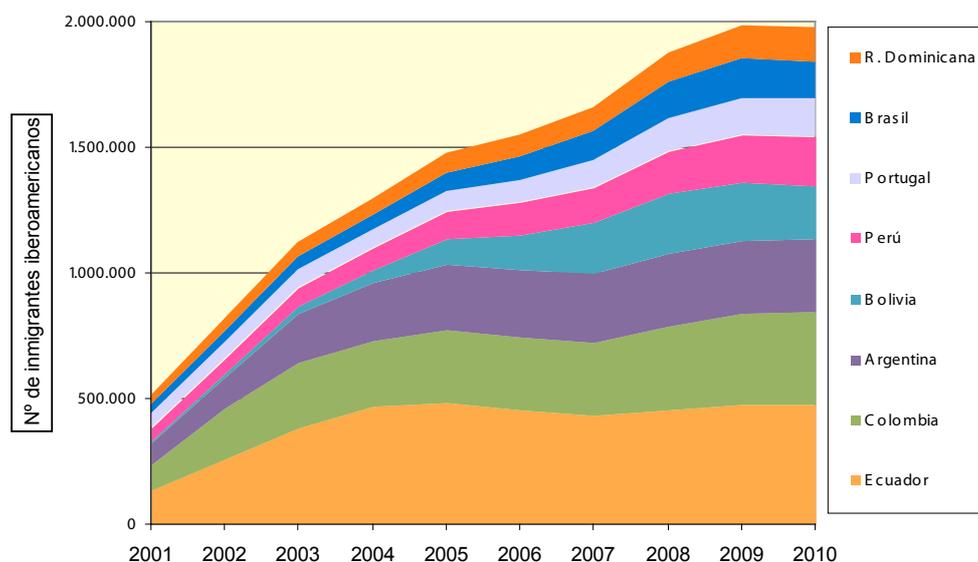
Fuente: elaboración de Colectivo Ioé a partir del Padrón de Habitantes (1 de enero de 2010, datos provisionales).

El Gráfico 3 recoge el volumen de inmigrantes (país de nacimiento) y de extranjeros (nacionalidad) correspondiente a los ocho países iberoamericanos con mayor volumen de población residente en España en 2010. Se recoge también la tasa de cada colectivo con nacionalidad española, que difiere mucho según los países de origen: los migrantes más antiguos (de Argentina, República Dominicana y Perú) han obtenido mayores tasas; y los más recientes (Bolivia y Ecuador), menos. El caso de Portugal, con un 15,5% de personas nacionalizadas se puede considerar anómalo en relación al resto, dada su proximidad geográfica y política con España, así como su pertenencia a la Comunidad Europea.

La llegada de migrantes iberoamericanos fue muy intensa en el primer quinquenio del siglo XXI, con un saldo anual de casi un cuarto de millón de personas; los mayores contingentes procedían de Ecuador, Colombia y Argentina. En cambio, durante el segundo quinquenio el ritmo expansivo bajó a la mitad (saldo anual de 125.000 personas/año), destacando los procedentes de Bolivia, Brasil, Portugal, Perú y República Dominicana. Los grupos con mayores flujos migratorios en los primeros años de la década los han ralentizado después, mientras otro segmento de nacionalidades ha destacado en la segunda parte de la década. La inmigración iberoamericana, finalmente, cayó en picado a raíz de la crisis económica: de un incremento del 13% en 2007 se pasó al 6% en 2008 y a -0,4% en 2009.

El Gráfico 4 recoge la evolución de los ocho principales países entre 2001 y 2010. El conjunto de la inmigración iberoamericana en España ha pasado de medio millón a dos millones y medio en sólo una década, acercándose al final del periodo al 40% de toda la inmigración (5% de la población del país).

Gráfico 4
Inmigración iberoamericana empadronada en España,
por países (2001-2010)



Fuente: elaboración de Colectivo Ióe a partir del Padrón de Habitantes (2001-10).

1.3. CARACTERÍSTICAS DE LOS HOGARES DEL ALUMNADO DE ORIGEN IBEROAMERICANO

A partir de la Encuesta Nacional de Inmigrantes (ENI)²², se puede obtener una descripción general de los hogares de inmigrantes iberoamericanos en 2007 y, especialmente, de las características sociales de los padres y madres del alumnado que es objeto del presente estudio. De los temas abordados en la Encuesta, nos hemos centrado en aquellos que suelen ser considerados como “predictores” del éxito o fracaso escolar: nivel educativo de los padres, origen y posición social, tiempo de residencia en España, tipo de hogar y expectativas de retorno y reunificación familiar.

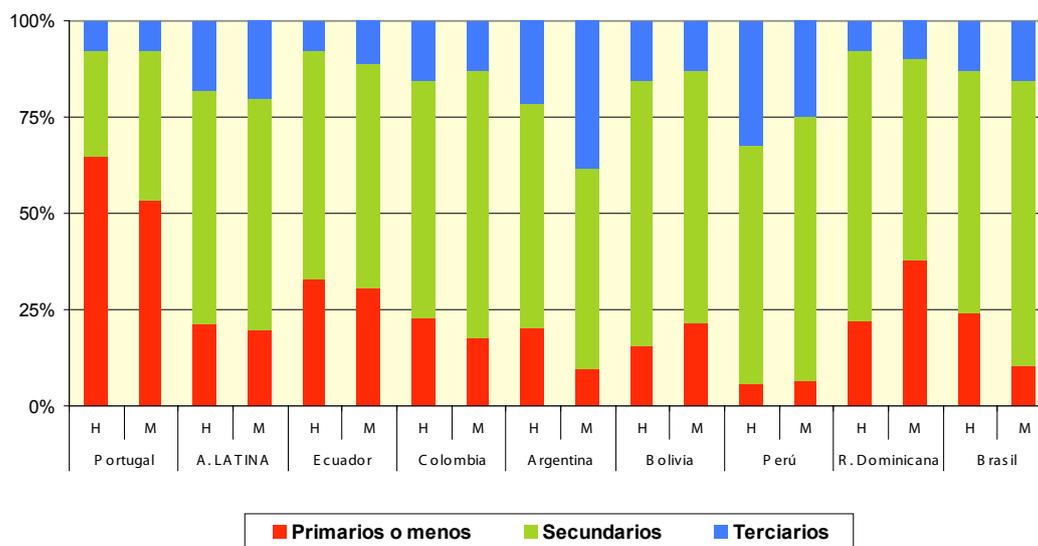
²² Encuesta realizada por el Instituto Nacional de Estadística, con datos referenciados a 1 de enero de 2007. Dicha encuesta es representativa del conjunto de la inmigración (población nacida fuera de España) que contaba con 16 o más años en el momento de realización de la misma. Incluye, además, información sobre el conjunto de miembros del hogar; a partir de la misma hemos seleccionado sólo aquellos hogares en los que residen menores en edad escolar de origen iberoamericano.

La ENI-2007 no incluyó muestras suficientemente representativas de todos los países iberoamericanos, por lo que la selección de países para este informe considera a Ecuador, Colombia, Argentina, Bolivia, Perú, República Dominicana, Brasil y Portugal; de todos ellos se puede extraer información con una base estadística probable. En el informe utilizaremos el agregado de América Latina para referirnos al conjunto de países iberoamericanos excepto Portugal y España. Por otra parte, se desglosa siempre también el resultado correspondiente a Portugal.

Nivel educativo

El nivel educativo del grupo de padres y madres nacidos en países iberoamericanos muestra (ver Gráfico 5) que existe un segmento significativo que no ha superado los estudios primarios entre los originarios de Portugal (más del 50%, especialmente los hombres), de Ecuador (algo más del 30%, ambos sexos) y República Dominicana (el 38% de las mujeres). Por encima del 20% destacan, además, hombres brasileños, colombianos y argentinos, y mujeres bolivianas.

Gráfico 5
Nivel educativo de los adultos en hogares en los que hay menores en edad escolar, según sexo y país de nacimiento



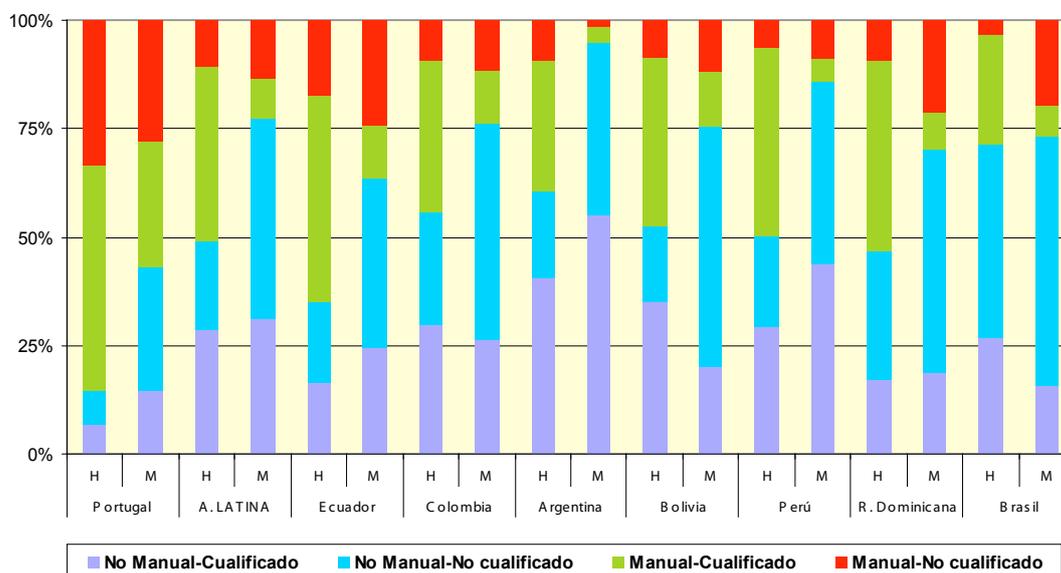
Fuente: elaboración de Colectivo Ioé a partir de INE, ENI 2007.

En el extremo contrario, casi el 40% de mujeres argentinas y el 30% de hombres peruanos tiene estudios superiores, seguidos por mujeres peruanas (25%) y varones argentinos (21%). Exceptuado el caso de Portugal, por debajo, y de Argentina y Perú por arriba, el resto de países considerados se sitúa mayoritariamente en estudios secundarios, especialmente las mujeres de Brasil y de Colombia.

Origen y posición social de los padres

Respecto al origen social de los padres contamos con información referida a aquellos que estaban ocupados en el país de origen al salir hacia España. Agrupamos las categorías ocupacionales en cuatro segmentos: empleos no manuales (“cuello blanco”) cualificados y poco cualificados; y empleos manuales (“cuello azul”) cualificados y no cualificados. En el orden mencionado configuran una escala descendente en cuanto a salarios²³, condiciones de empleo y prestigio social; por tanto, los ocupados en empleos manuales no cualificados son los de posición social más baja (ver Gráfico 5).

Gráfico 6
Categoría ocupacional de los adultos (al emigrar) que viven en hogares con menores en edad escolar, según sexo y país de nacimiento



Fuente: elaboración de Colectivo Ioé a partir de INE, ENI 2007.

El estrato de posición más baja, como se recoge en el Gráfico 6, era particularmente destacado entre los emigrados de Portugal de ambos sexos (34% de los hombres, 28% de las mujeres), las mujeres de Ecuador (24%), República Dominicana (21%) y Brasil (20%). En cambio, en la posición opuesta (empleos cualificados de cuello blanco) desta-

23 La Encuesta de Estructura Salarial, del Instituto Nacional de Estadística, ofrece información desagregada del salario anual medio de la mano de obra latinoamericana en España para los años 2004 al 2008. La retribución, en euros constantes de 2006, habría disminuido entre 2004 y 2007 (de 1.178 a 1.094 euros/mes) para aumentar un 20% en 2008 (1.310 euros/mes). Este aumento se produjo, con toda probabilidad, debido al fuerte incremento del paro en dicho año, que afectó más a la mano de obra con peores salarios (con el efecto paradójico de un incremento general de la media). En conjunto, el salario medio del colectivo latinoamericano en el periodo 2004-08 fue un 30% inferior al de la población española.

caban los progenitores llegados desde Argentina (55% de las mujeres, 41% de los hombres), Perú (44% de las mujeres) o Bolivia (35% de los hombres).

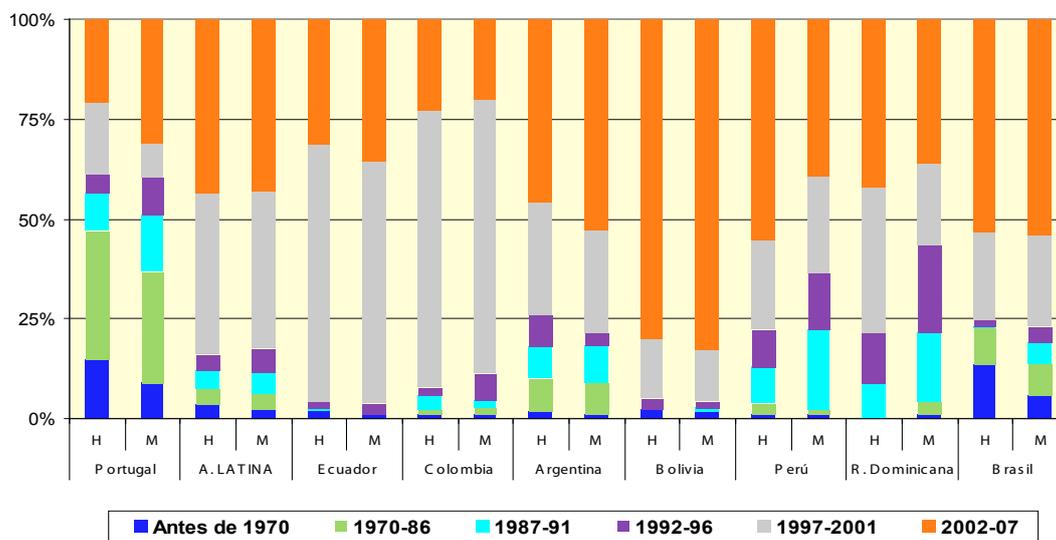
El proceso migratorio supuso una fuerte movilidad descendente respecto a la categoría ocupacional; en términos netos han sido muchos más los que descendieron de categoría que los que consiguieron un ascenso entre el último empleo ocupado en el país de origen y el que desempeñaban en España en 2007. En ese sentido, la actual inserción laboral refleja el impacto de la migración (proceso de deterioro de la inserción laboral) antes que el nivel de cualificación o experiencia de los trabajadores. En todo caso, es especialmente débil la posición laboral de las madres iberoamericanas: más del 60% de las brasileñas y bolivianas, más del 50% de las ecuatorianas, más del 45% de las colombianas y dominicanas, el 42% de las peruanas y el 39% de las portuguesas tienen en España empleos manuales no cualificados. En el extremo opuesto de la escala destacan los argentinos de ambos sexos (en torno al 33%), los hombres peruanos (26%), seguidos por los de Brasil y Portugal (19%).

Tiempo de residencia en España

La antigüedad en España es un factor en principio positivo para la inserción de los grupos familiares de origen inmigrante. El conocimiento del medio, la extensión de las redes sociales, la estabilidad jurídica (permisos de residencia o nacionalización), la reagrupación familiar, las posibilidades de movilidad ocupacional ascendente, el acceso a viviendas en mejores condiciones, etc., son algunos de los factores que tienden a mejorar cuanto mayor es el tiempo de estancia en el país. Por tanto, en sentido inverso, los grupos entre los que tienen más peso los llegados recientemente pueden encontrarse en condiciones sociales más precarias lo que, a su vez, puede condicionar de forma negativa los resultados escolares de sus hijos.

Los resultados ofrecidos por la ENI-2007 confirman lo que ya conocemos por otras fuentes (ver Gráfico 7): los bolivianos son el colectivo nacional de más reciente llegada, entre los más numerosos (en torno al 80% lo hizo a partir del año 2002), seguido por brasileños de ambos sexos, las mujeres peruanas y argentinas (algo más del 50% arribó en ese mismo periodo) y los hombres argentinos (46%).

Gráfico 7
Periodo de llegada a España de los migrantes que viven en hogares
en los que hay menores en edad escolar, según sexo y país de nacimiento



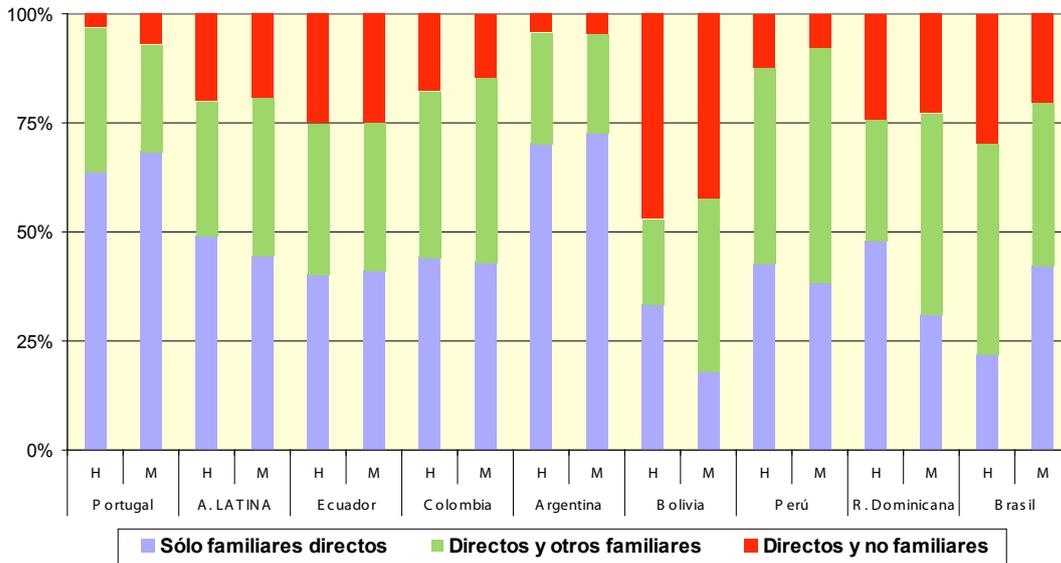
Fuente: elaboración de Colectivo Ioé a partir de INE, ENI 2007.

Tipo de hogar

Los hogares que estudiamos (pluripersonales, en los que conviven adultos y menores) pueden agruparse en tres grandes grupos en función del tipo de vínculos existente entre sus miembros: aquellos en los que sólo existen lazos de parentesco “directo” (padres, hijos y cónyuges); otros en los que coexisten parientes directos con otros familiares; y finalmente aquellos en los que conviven parientes directos con no familiares. El primer tipo se acerca a la imagen “normalizada” del hogar nuclear (aunque, además del caso de parejas con hijos, podemos encontrar hogares monoparentales); el segundo ofrece un modelo de familia extensa reunida en un mismo hogar; mientras que el tercero reúne en una misma vivienda a familiares y no familiares, seguramente como resultado de la precariedad derivada de situaciones de necesidad económica. Por tanto, la tipología podría leerse como una escala de situaciones estándar a otras menos convencionales (o atípicas) en cuanto a formas de convivencia.

Desde esa perspectiva sólo el primer tipo constituiría un hogar con máximas características de estandarización, en los que conviven madre y/o padre con algún(os) hijo(s). Los datos de la ENI-2007 muestran (Gráfico 8) que dos tercios de los adultos portugueses viven en este tipo de hogares y que las cifras descienden entre los inmigrantes de América Latina. Entre estos, la excepción la constituyen los nacidos en Argentina (más del 70% convivía sólo con familiares directos); en cambio quienes menos se encuentran en dicha situación son las mujeres bolivianas (18%), los hombres brasileños (22%), las mujeres dominicanas, peruanas y los hombres bolivianos (en torno al 33%).

Gráfico 8
Tipo de hogar (relaciones de parentesco) de los adultos en hogares
en los que hay menores en edad escolar, según sexo y país de nacimiento

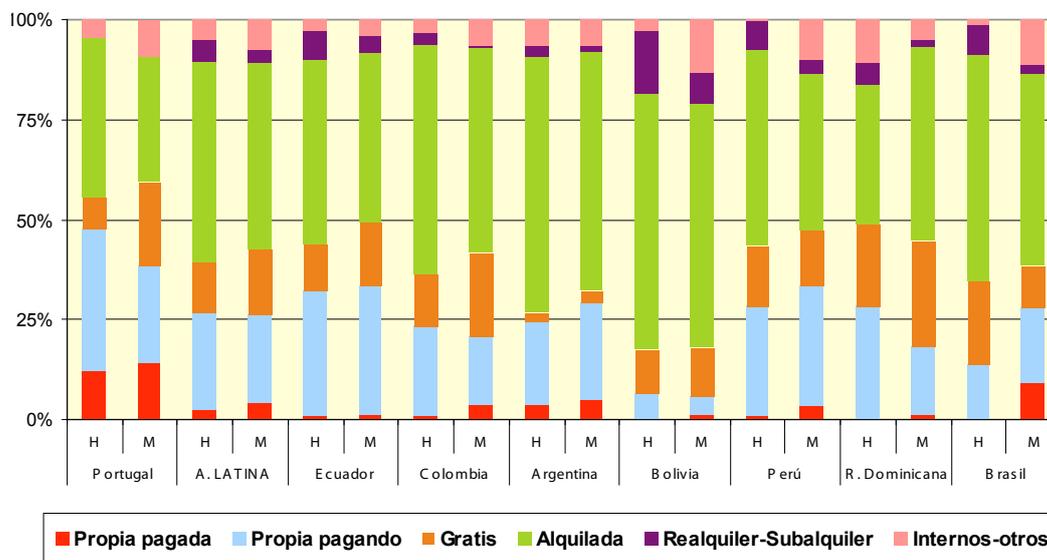


Fuente: elaboración de Colectivo Ioé a partir de INE, ENI 2007.

Tipo de vivienda

En relación con el tipo de hogar aparece la forma de tenencia de la vivienda. La situación más consolidada es la de la minoría que reside en una vivienda de su propiedad totalmente pagada (en esta caso destaca más del 10% de los adultos portugueses). A continuación aparecen los propietarios que tienen pagos pendientes; en este caso los grupos más numerosos son los hombres portugueses, los ecuatorianos de ambos sexos y las mujeres peruanas (en torno al 30%). La situación actual de este grupo estaría dependiente del efecto que haya tenido la crisis económica en curso: para quienes conservan sus ingresos se trata de una posición de estabilidad y afianzamiento patrimonial, para quienes los hayan visto reducido, la carga de una hipoteca puede resultar insostenible, situación de la que puede derivarse la pérdida de la vivienda y/o una situación de estrés y deterioro de la calidad de vida familiar.

Gráfico 9
Forma de tenencia de la vivienda de los adultos en hogares en los que
hay menores en edad escolar, según sexo y país de nacimiento



Fuente: elaboración de Colectivo Ioé a partir de INE, ENI 2007.

El sistema de alquiler es el más extendido entre los adultos procedentes de América Latina, especialmente entre los oriundos de Bolivia, Argentina y Colombia de ambos sexos (más del 50%). Las demás formas de tenencia de la vivienda reflejan situaciones de precariedad, sea porque sólo se “realquila” una parte de la vivienda (circunstancia que afecta especialmente a hombres bolivianos, seguidos por los de Brasil, Perú y Ecuador, y las mujeres de Bolivia) o bien porque se vive en casa del empleador, en infraviviendas o en otras situaciones especiales (las más afectadas son mujeres bolivianas, brasileñas, peruanas, portuguesas y hombres dominicanos).

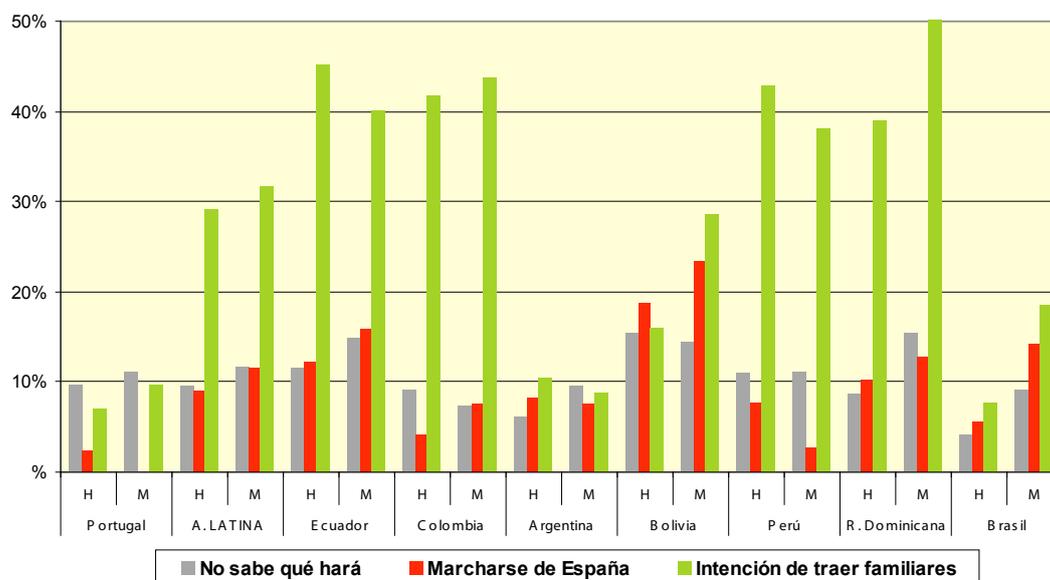
Existe también un sector al que la vivienda no le supone ningún gasto (gratis) generalmente porque convive con un familiar o amigo que es el propietario o afronta el pago del alquiler; se trata de una situación cómoda a corto plazo pero que denota una inserción social débil. Esta situación es más frecuente entre mujeres dominicanas (26%), portuguesas y colombianas, y hombres brasileños y dominicanos (21%).

Expectativas de retorno o reunificación familiar

Por último, se puede considerar que la mayor estabilidad o inestabilidad del grupo familiar está relacionada con el proyecto a medio plazo de los adultos que lo componen. En este punto la información de la ENI-2007 se refiere a un momento previo al inicio de la actual crisis socioeconómica; el impacto de la misma puede haber modificado los planes de una parte de los inmigrados, aunque no sabemos en qué sentido, puesto que

existen elementos que propugnan el retorno (pérdida de empleo, deudas, etc.) y otros que apuntan a una permanencia en España (prestaciones sociales, arraigo, perspectivas de futuro, etc.).

Gráfico 10
Proyecto migratorio de los adultos en hogares en los que hay menores en edad escolar, según sexo y país de nacimiento



Fuente: elaboración de Colectivo Ioé a partir de INE, ENI 2007.

Tal como se recoge en el Gráfico 10, a comienzos de 2007 el grueso de los adultos encuestados procedentes de Iberoamérica apostaba por permanecer en España; las cifras más bajas correspondían a los nacidos en Bolivia –el grupo de llegada más reciente– pero incluían casi a dos tercios de esa población; también eran menos propensos a permanecer en España los ecuatorianos de ambos sexos y las mujeres dominicanas. Los más decididos a salir de España (hacia su país de origen o a un tercer estado) eran los bolivianos (23% de las mujeres, 19% de los hombres), las mujeres ecuatorianas, brasileñas y dominicanas (en torno al 15%) y los hombres ecuatorianos (13%).

Si la minoría que piensa en un retorno próximo introduce un factor de inestabilidad y una tendencia a la disminución de la población inmigrada, los proyectos de reunificación familiar operan en sentido contrario. En el momento de realizarse la ENI-2007 más de la cuarta parte de los adultos latinoamericanos tenía intención de traer a España al menos a un familiar desde el país de origen. Esta situación era más frecuente entre las mujeres nacidas en República Dominicana (50%), Colombia (44%) y los hombres de Ecuador, Perú y Colombia (más del 40%). En cambio, concierne a menos del 10% de argentinos y portugueses de ambos sexos y a los hombres brasileños.

Balance

La primera característica fundamental de la población adulta de origen iberoamericano es su reciente llegada a España: el 83% emigró de su país en la última década y casi la mitad (43,3%) en los últimos cinco años. En el momento de aplicarse la ENI-2007, sólo la mitad de los hogares estaban formados por parientes directos (padres-hijos y cónyuges) y casi una tercera parte tenía en perspectiva algún proyecto de reunificación familiar en España; en el extremo contrario, una de cada cinco personas adultas no tenía claro si iba a permanecer en España en los próximos años (una de cada diez tenía proyecto de retorno). Esta situación refleja que la mayoría del colectivo iberoamericano residente en España se encuentra en las primeras fases de su trayectoria migratoria, lo que sin duda tiene que influir en los típicos problemas de instalación en el país receptor (y en la escuela receptora, en el caso de los hijos e hijas).

El desglose por países de origen revela que las personas con mayor tiempo de asentamiento en España son las procedentes de Portugal, República Dominicana y Colombia, y las que llevan menos tiempo las de Bolivia, Brasil y Argentina. En una posición intermedia se sitúan quienes proceden de Ecuador y Perú. En relación sólo parcial con la clasificación anterior, han conseguido una mayor tasa de reunificación familiar las procedentes de Portugal y Argentina, y menor las de Bolivia, Brasil, República Dominicana y Perú. La inmigración boliviana, la más reciente de los ocho países estudiados, es la que también piensa más en un retorno próximo, lo mismo que ocurre con el colectivo brasileño; sin embargo, otros grupos con relativo asentamiento en España, como el ecuatoriano y el dominicano, presentan también tasas relativamente elevadas de deseo de retorno.

La segunda característica importante, que puede influir en la educación de los hijos e hijas, es el estatus profesional y el nivel de estudios de los padres y madres, aspectos que se suelen utilizar para demarcar la posición de clase de los hogares. En general, si nos ceñimos a la situación laboral en el momento de emigrar a España, las posiciones de clase estaban diversificadas, con mayor peso relativo de los niveles intermedios (algo más de la mitad de quienes estaban ocupados tenían trabajos de cuello blanco no cualificados o empleos manuales cualificados) y, del resto, un sector mucho mayor de personas con empleos cualificados de cuello blanco (tres de cada diez adultos) que las que tenían un trabajo manual no cualificado (uno de cada diez). Esta distribución refleja una extracción social relativamente elevada en relación a la media de los países de origen y también algo superior a la media española; sin embargo, experimentó un importante descenso al establecerse laboralmente en el país de destino, sobre todo en el caso de las mujeres: en su país de origen sólo el 13% de las ocupadas lo hacía en empleos manuales no cualificados; en España lo hace el 44%. En cuanto a los hombres, la mitad se ha colocado en empleos manuales cualificados, reduciéndose más de un tercio los empleos de cuello blanco y duplicándose el trabajo manual no cualificado.

En cuanto al nivel de estudios, el 60% cuenta con estudios secundarios, el 21% primarios o inferiores, y el 19% universitarios. Una clasificación bastante próxima a la

media española. Sin embargo, tan sólo el 15% de los titulados inmigrantes ha iniciado la convalidación de sus estudios en España (y sólo lo ha conseguido el 11%).

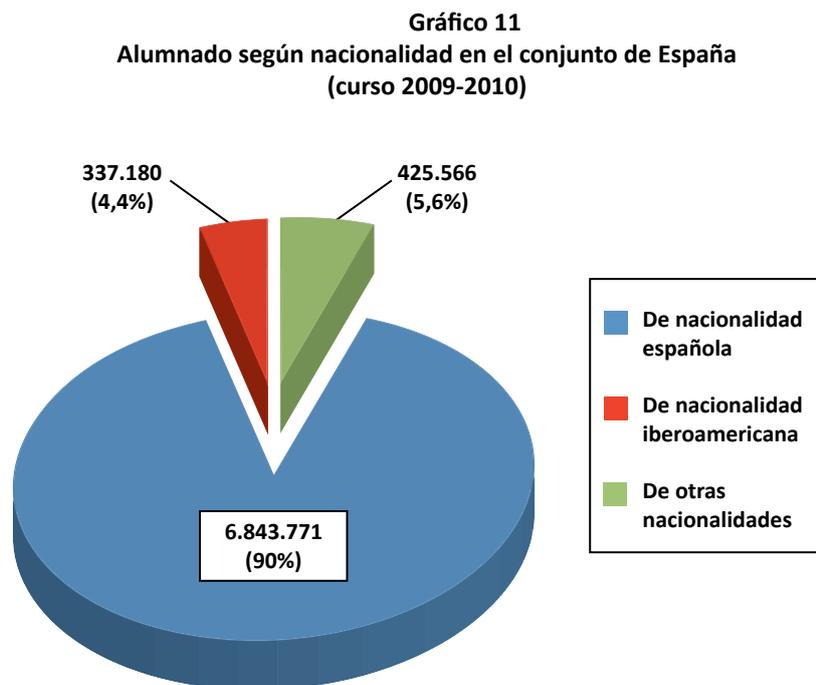
La posición de clase varía también bastante por países de origen. Los mejor ubicados son los argentinos, seguidos a cierta distancia por los peruanos y los bolivianos; y los peor ubicados los originarios de Portugal, seguidos ya de lejos por los procedentes de Ecuador y República Dominicana. Colombia y Brasil se sitúan en una posición intermedia, en el primer caso con equilibrio de ambos sexos y en el segundo con una posición de clase muy desigual a favor de los hombres.

2. ALUMNADO DE ORIGEN IBEROAMERICANO EN ESPAÑA

2.1. PRINCIPALES CARACTERÍSTICAS DEL ALUMNADO

El alumnado iberoamericano se ha multiplicado por seis en una década

El extraordinario crecimiento de la inmigración iberoamericana, que hemos recogido en el capítulo anterior, explica que en la primera década del siglo XXI el alumnado de ese mismo origen escolarizado en España se multiplicase por seis, pasando de 51.551 a 337.180 alumnas y alumnos²⁴. En el mismo periodo el alumnado español se mantuvo estable (bajó de 6,7 a 6,5 millones entre 2001 y 2006 para subir a 6,8 millones en 2010) y el extranjero no iberoamericano se multiplicó por cuatro (de 90.317 a 425.566). Por consiguiente, de los tres bloques aludidos fue el iberoamericano el que creció más deprisa hasta suponer en el curso 2009-2010 el 4,4% del alumnado del país y el 44,2% del alumnado extranjero (ver Gráfico 11).



Fuente: Elaboración de Colectivo Ioé a partir de la Estadística del alumnado del Ministerio de Educación. La estadística no incluye los niveles de Educación Infantil y Universitaria.

24 Se incluyen todos los niveles educativos salvo la Educación Infantil (no obligatoria) y la Universitaria. La estadística se refiere en este caso al alumnado extranjero (es decir, toma en cuenta la nacionalidad), no al inmigrado (independientemente de su nacionalidad actual). Ello supone que las cifras subestiman aproximadamente en un 25% el alumnado inmigrante procedente de Iberoamérica desde el punto de vista del origen de sus familias.

La distribución por sexos del alumnado iberoamericano ha sido equilibrada a lo largo de toda la década, con un ligero predominio de las mujeres sobre los hombres (50,6% en 2001, 50,8% en 2009).

La mayoría estudia en centros públicos

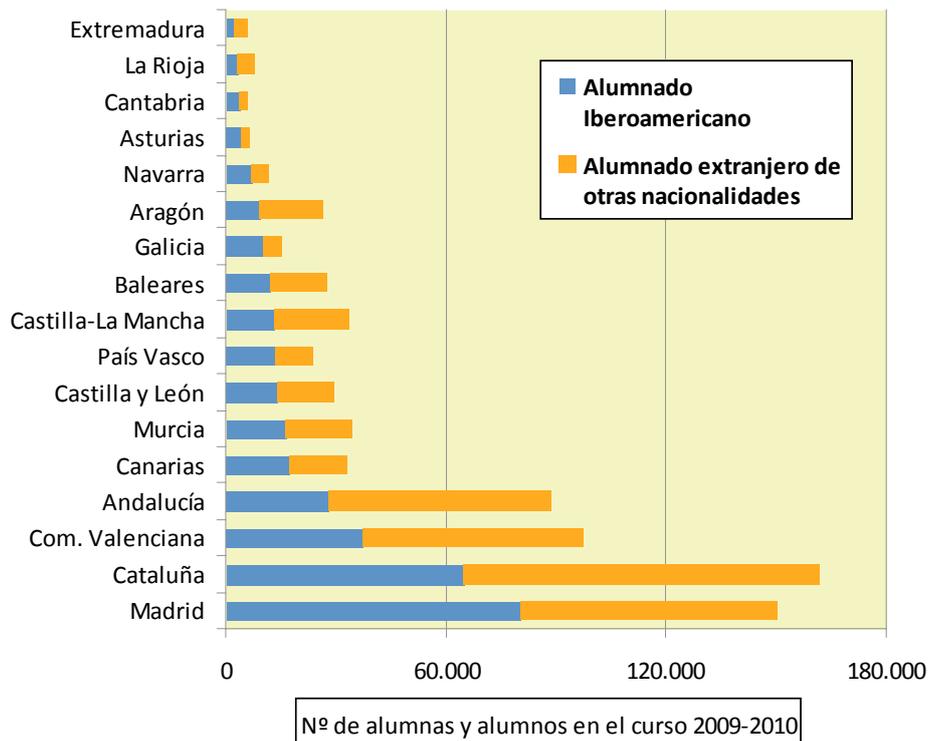
En cuanto a la titularidad de los centros, cuatro de cada cinco alumnos y alumnas (80,6%) estudiaba en colegios públicos en el curso 2009-2010 y el 19,4% en centros privados (en su mayoría concertados); la tasa ubicada en centros públicos era algo inferior a la del resto del alumnado extranjero (83,1%) y muy superior a la del alumnado autóctono (66,2%).

Al principio de la década la tasa del alumnado iberoamericano en centros públicos era del 74,7% lo que indica una tendencia creciente a establecerse en colegios públicos. El reparto desigual en función de la nacionalidad, da lugar a que la tasa de alumnado extranjero en los centros públicos (11,6% %) sea más del doble a la existente en colegios privados (5,6%). A comienzos de la década estas proporciones eran del 2,3 y del 1,4%, es decir, aunque la tasa ha crecido en ambos tipos de centros, en la pública sigue siendo el doble que en la privada.

Distribución por comunidades autónomas: Madrid y Cataluña concentran el 43%

La comunidad de Madrid concentraba en el curso 2009-2010 el 23,7% (79.800) del alumnado iberoamericano matriculado en España y Cataluña el 19,2% (64.700). A cierta distancia les siguen la Comunidad Valenciana (11,1%) y Andalucía (8,3%), y con porcentajes muy inferiores las restantes comunidades. En todas las regiones se han registrado incrementos importantes en la primera década del siglo XXI. Madrid es la que más ha aumentado el número de efectivos en términos absolutos pero una de las que menos lo ha hecho en términos relativos. A consecuencia de ello, la concentración de alumnado de origen iberoamericano en la comunidad de Madrid ha disminuido, desde el 38% al 24% del total. En cambio, Cataluña ha incrementado su peso pasando del 15 al 19%. El Gráfico 12 recoge el reparto del alumnado iberoamericano y de otras nacionalidades en las 17 comunidades autónomas.

Gráfico 12
Alumnado extranjero en España (iberoamericano y de otras nacionalidades).
Distribución por comunidades autónomas (curso 2009-10)

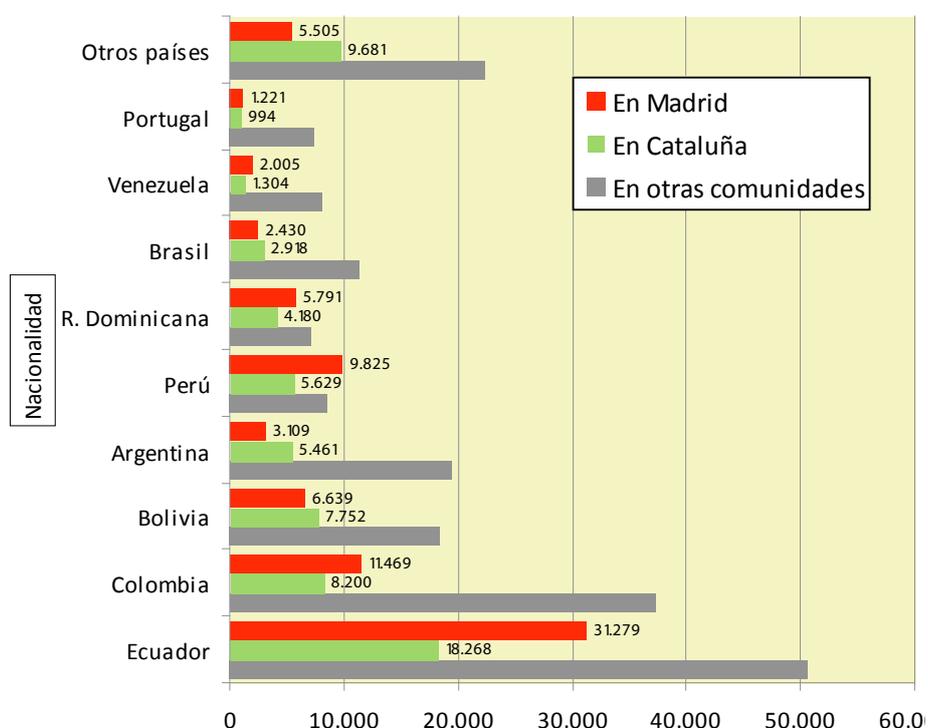


Fuente: elaboración de Colectivo Ioé a partir de la Estadística del Alumnado del Ministerio de Educación.

Principales nacionalidades

El Gráfico 13 recoge el volumen de las nueve nacionalidades iberoamericanas más presentes en el alumnado, distinguiendo su distribución por comunidades autónomas (Cataluña, Madrid y resto de España). La distribución presenta convergencias y algunas divergencias. Así, si nos ceñimos a Cataluña y Madrid, los dos territorios donde se ha centrado el trabajo de campo del presente estudio, los grupos más numerosos en ambos casos son los ecuatorianos y colombianos; sin embargo, el tercer puesto lo ocupan los bolivianos en Cataluña y los peruanos en Madrid.

Gráfico 13
Alumnado iberoamericano según nacionalidad en Madrid, Cataluña y el resto de España (curso 2009-10)



Fuente: elaboración de Colectivo Ioé a partir de la Estadística del alumnado del Ministerio de Educación.

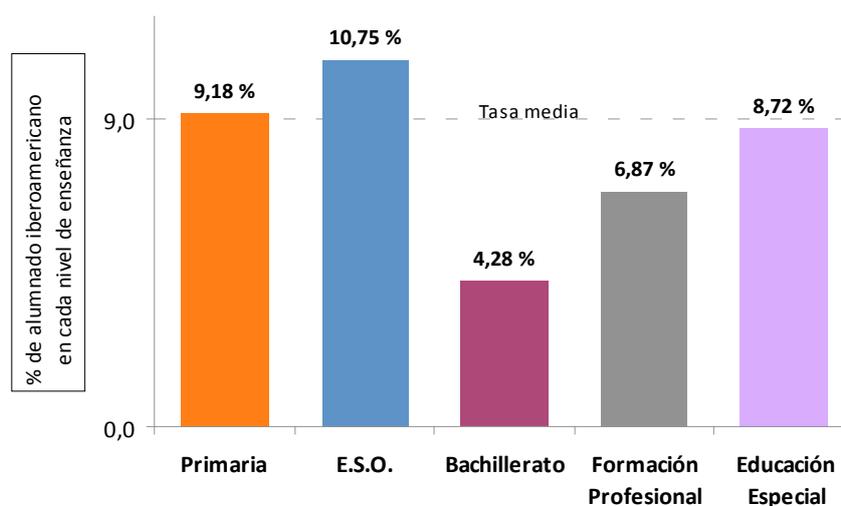
Distribución por niveles de enseñanza en Madrid y Cataluña

Los alumnos y alumnas con nacionalidad americana²⁵ en la comunidad de Madrid eran 67.000 en el curso 2008-2009, lo que suponía el 9% de todo el alumnado (sin in-

²⁵ La estadística de la Enseñanza de la Comunidad de Madrid agrupa a los procedentes de América del Norte, del Centro y del Sur al presentar la distribución por niveles de enseñanza.

cluir los niveles de educación infantil y universitaria). Pero este porcentaje no se repartía igualmente por niveles de enseñanza: era mayor que la tasa media en Primaria y ESO (incluyendo aquí los Programas de Cualificación Profesional Inicial, PCPIs: 59.000 escolares) y menor en los niveles postobligatorios (bachillerato y Ciclos de Formación Profesional: 7.300 escolares). El Gráfico 14 recoge estos resultados.

Gráfico 14
Proporción de alumnos y alumnas americanos por niveles de enseñanza en la Comunidad de Madrid (curso 2008-09)



Fuente: elaboración de Colectivo Ioé a partir de la Estadística de Enseñanza de la Comunidad de Madrid, Curso 2008-2009.

Esta diferencia de tasas se debe, en parte, a que el segmento de edad entre 6 y 16 años (Primaria y ESO) tiene más peso demográfico que el segmento juvenil de 17 a 19 años (Secundaria postobligatoria); pero, como veremos más adelante, influye sobre todo el mayor abandono escolar del alumnado americano al terminar la ESO.

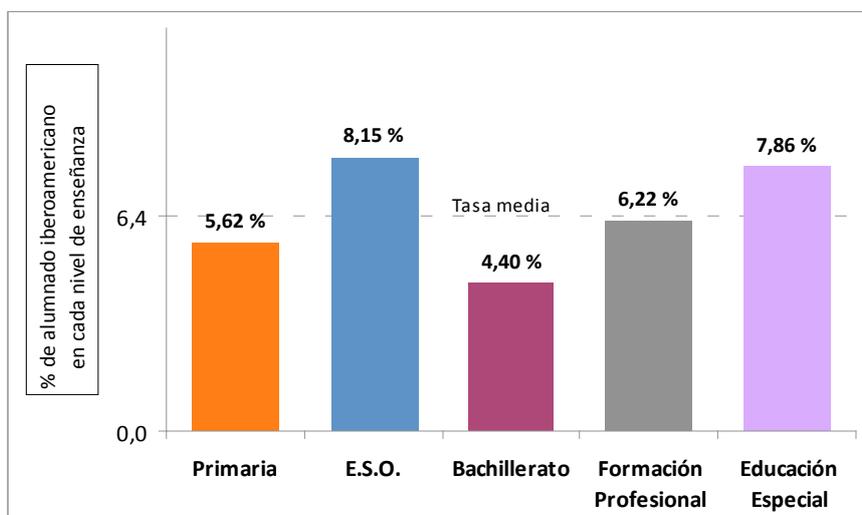
Por otra parte, entre quienes están estudiando niveles postobligatorios, la tasa de bachillerato (4,2%) baja bastante más que la de Formación Profesional (6,2%). Como hipótesis cabe plantear que esta bifurcación es resultado de trayectorias escolares negativas, probablemente debidas a los problemas derivados del acople entre el sistema escolar de origen y el sistema escolar español, máxime para aquellos alumnos y alumnas que ingresaron en el curso escolar en una fase avanzada del mismo.

Por último, 380 escolares americanos (0,6% del total) siguen cursos de Educación especial, suponiendo el 8,7% del alumnado de la comunidad de Madrid en dichos cursos (tasa equivalente a la media general).

En el caso de Cataluña el alumnado latinoamericano²⁶ sumaba en el curso 2009-2010 un total de 56.700 escolares, lo que suponía el 6,4% del conjunto, pero repartidos de forma diversa según los niveles de enseñanza. En los tramos obligatorios la tasa es más baja en Educación Primaria (5,6%: 24.000 escolares) y más alta en Secundaria Obligatoria (8,2%: 22.800 escolares), lo que sin duda se debe a factores demográficos ya que en esta edad la tasa de escolaridad es prácticamente completa. En cambio, tal como ocurría en Madrid, en la Educación Secundaria postobligatoria se produce un descenso general de la tasa y una bifurcación de las trayectorias (tasa más baja en bachillerato y más alta en Formación Profesional, con 3.900 y 3.500 escolares respectivamente) que se pueden deber a una mayor frecuencia del fracaso escolar y el abandono temprano de los estudios.

Tal como se recoge en el Gráfico 15, la proporción de alumnado latinoamericano en cursos de Educación Especial, aún siendo muy pocos en números absolutos (520, que suponen el 0,9% del colectivo) tiene un peso mayor que la media (7,8%) entre quienes siguen ese tipo de cursos.

Gráfico 15
Proporción de alumnos y alumnas latinoamericanos por niveles de enseñanza en Cataluña (curso 2009-2010)



Fuente: elaboración de Colectivo Ioé a partir de las Series Estadísticas de Educación 2001-2001/2009-2010 de la Comunidad de Cataluña.

26 La estadística de esta comunidad distingue América del Norte, del Centro y del Sur, por lo que nosotros agrupamos las cifras de América Central y del Sur, lo que supone que no están incluidos en esta tabla quienes tienen nacionalidad mexicana o portuguesa.

2.2. NIVEL DE ESTUDIOS DE LA JUVENTUD IBEROAMERICANA EN ESPAÑA: ENTRE LOS ESTUDIOS SUPERIORES Y EL ABANDONO TEMPRANO DE LA ESCUELA

Disponemos de dos fuentes para conocer el nivel académico de los jóvenes entre 16 y 24 años de origen iberoamericano: la Encuesta Nacional de Inmigrantes (ENI-2007) y la Encuesta de Población Activa (EPA-2010). La primera permite conocer el nivel académico alcanzado por el conjunto de los jóvenes latinoamericanos en 2007, así como el país donde habían cursado sus estudios y si los habían convalidado o no en el caso de haberlos terminado en el país de procedencia. La EPA, a su vez, permite saber si los jóvenes latinoamericanos siguen cursando estudios o no y, en este último caso, si abandonaron la escuela de forma temprana. En el primer caso, se pueden conocer los resultados de los principales países y comparar la situación de la inmigración latinoamericana con la de otras procedencias; en el segundo caso la comparación puede establecerse con la juventud autóctona y con el resto de inmigrantes.

Nivel académico alcanzado y país donde obtuvieron la titulación

Según la Encuesta Nacional de Inmigrantes (ENI-2007), el 17% de los jóvenes latinoamericanos entre 20 y 24 años tenía un nivel académico correspondiente a Educación Primaria o inferior, y el 77% había obtenido algún título de Educación Secundaria. Estos porcentajes son mejores que los correspondientes a inmigrantes africanos de la misma edad (41 y 58%, respectivamente) o asiáticos (21 y 65%), y algo peores que los de europeos comunitarios, incluidos rumanos y búlgaros (12 y 77%).

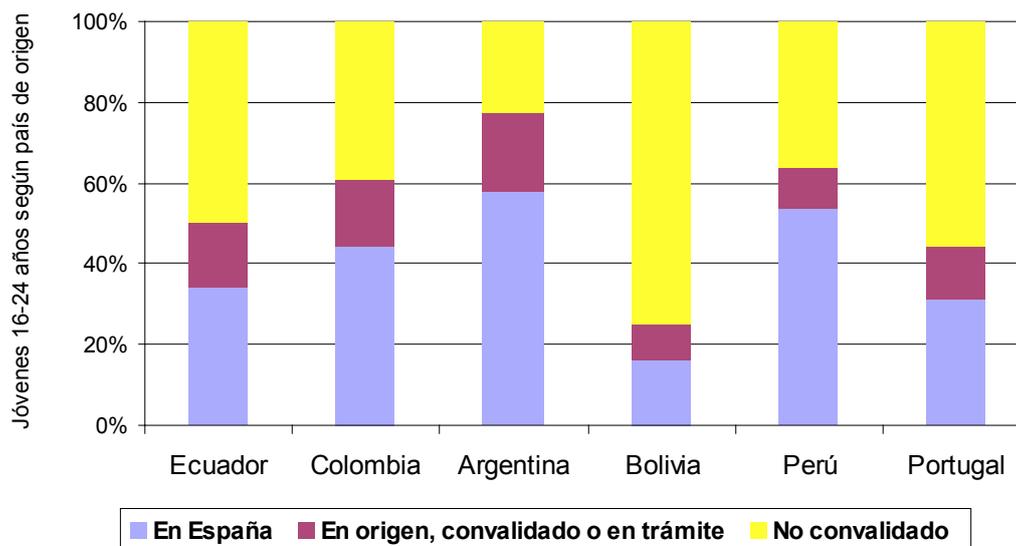
Por países de origen, los jóvenes procedentes de Ecuador entre 20 y 24 años eran los que registraban un nivel escolar más bajo, siendo más elevado entre los peruanos, argentinos y bolivianos. En la comunidad de Madrid los títulos alcanzados por los jóvenes latinoamericanos son superiores a los de Cataluña, aunque esta información hay que tomarla con precaución en el nivel autonómico debido a la disminución en estos casos del tamaño muestral de la ENI²⁷.

El 85% de los jóvenes latinoamericanos entre 16 y 24 años tiene un certificado que acredita su máximo nivel de estudios alcanzado. Ese título lo consiguió en el país de origen el 62%, y el 38% en España, lo que muestra claramente que se trata de una juventud inmigrada muy recientemente y que en la mayoría de los casos o bien no se había escolarizado en España o, si lo había hecho, no había obtenido el título correspondiente. Los jóvenes argentinos y peruanos son quienes habían obtenido más titulaciones en España, en correspondencia con su mayor antigüedad en el país, mientras la mayoría de los bolivianos (84%) las consiguió antes de venir.

27 La muestra de jóvenes latinoamericanos entre 16-24 años en la ENI es de 822 casos, que se reduce a 157 y 124 para las comunidades de Madrid y Cataluña, respectivamente.

La ENI permite saber si quienes obtuvieron el título fuera de España lo habían convalidado al llegar aquí. La mayoría no lo había hecho (75%), el 20% sí y el 5% estaba tramitando en 2007, cuando se aplicó la Encuesta, el expediente de convalidación. El colectivo que había convalidado el título con más frecuencia era el argentino y el que menos el boliviano (ver Gráfico 16).

Gráfico 16
País donde obtuvieron el título y si lo han convalidado al llegar a España, según países de origen (2007)



Fuente: elaboración de Colectivo Ioé a partir de la Encuesta Nacional de Inmigrantes (ENI), 2007.

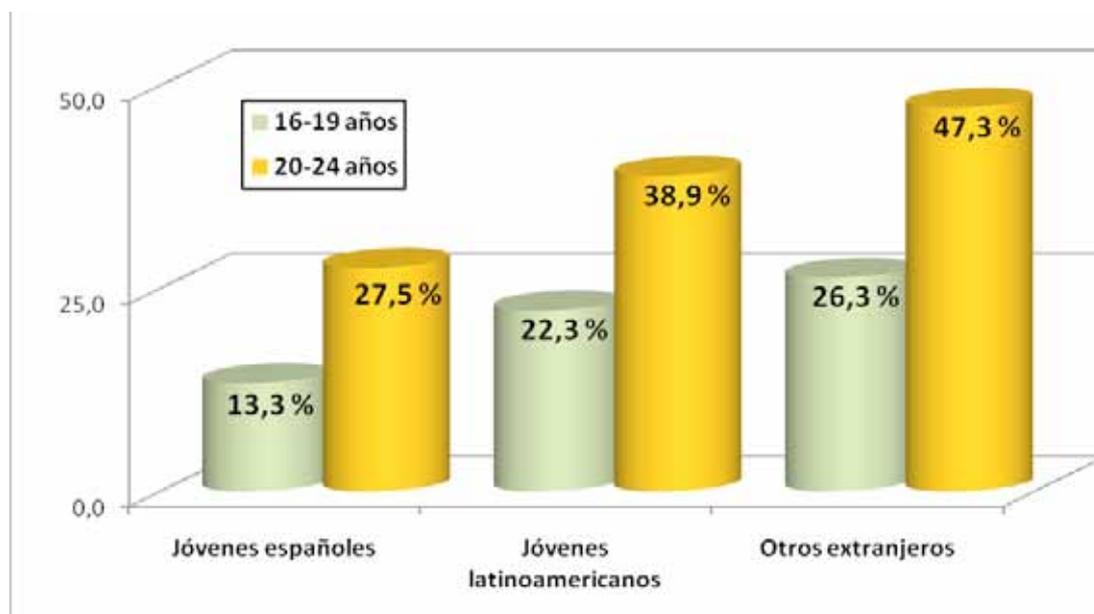
Abandono temprano de los estudios

La Encuesta de Población Activa, de aplicación trimestral, permite ofrecer una estimación de los jóvenes con nacionalidad latinoamericana que han abandonado la escuela sin conseguir terminar el nivel de Educación Secundaria post-obligatoria²⁸. Tal como se recoge en el Gráfico 17, la tasa de abandono escolar temprano de la juventud latinoamericana entre 16 y 19 años en el segundo trimestre de 2010 era del 22,3%, muchos más que entre la juventud española (13,3%) pero menos que entre los jóvenes de otros países en ese tramo de edad (26,3%). En números absolutos son 37.700 jóvenes latinoamericanos que han abandonado los estudios sin obtener el título de Educación Secundaria Obligatoria (algo más de 20.000) o sin

28 Las dos condiciones establecidas por EUROSTAT para definir el abandono escolar temprano son: “no seguir estudios formales o informales” y no haber superado los estudios secundarios post-obligatorios. El tramo de edad del indicador europeo es de 18 a 24 años, pero nosotros utilizamos el de 16 a 24 años, distinguiendo los intervalos de 16-19 y 20-24.

llegar a “rematar” el bachillerato o los ciclos de Formación Profesional de la Secundaria post-obligatoria (17.800 jóvenes).

Gráfico 17
Tasa de abandono escolar temprano de la juventud española, latinoamericana y de otras nacionalidades



Fuente: elaboración de Colectivo Ioé a partir de los microdatos de la Encuesta de Población Activa, segundo trimestre de 2010.

En el tramo de edad de 20 a 24 años el abandono escolar temprano de la juventud latinoamericana residente en España se eleva al 38,9%, de nuevo bastante más que entre los jóvenes españoles (27,5%) pero considerablemente menos que entre los extranjeros de otras nacionalidades (47,3%). En números absolutos la cifra asciende a 88.400 que, sumados a los abandonos tempranos en el anterior tramo de edad, llegan a 126.000, lo que supone que casi una tercera parte de la juventud latinoamericana entre 16 y 24 años (31,8%) había abandonado los estudios sin lograr finalizar satisfactoriamente la Educación Secundaria.

2.3. EXPLORACIÓN INICIAL DE LA INSERCIÓN ESCOLAR DEL ALUMNADO IBEROAMERICANO EN UNA MUESTRA DE CENTROS DE MADRID Y BARCELONA

En el diseño de investigación se estableció realizar una aproximación a una muestra de siete centros escolares que, sin pretender ser estadísticamente representativa, permitiera contextualizar suficientemente los recursos y las prácticas formativas aplicadas al alumnado inmigrante y, en especial, iberoamericano (ver Cuadro 1).

Cuadro 1
Muestra de centros educativos en Barcelona y Madrid

		Centro público (CP)	Centro concertado (CC)
Área urbana estigmatizada	Mucha demanda	CP.4 Barcelona: Ciutat Vella (barrio de El Raval) ESO, Bachillerato y F.P. 80-90% Inmigrantes; 25% latinos	CC.2 Barcelona: Ciutat Vella (barrio de El Raval) Infantil, Primaria y ESO 74% Inmigrantes; 14% latinos
	Poca demanda	CP.2 Madrid: Puente de Vallecas (barrio de Entrevías) ESO, Bachillerato, Aula adultos 25% Inmigrantes; 15% latinos	
Área urbana intermedia	Poca demanda	CP.3 Barcelona: Sants-Montjuic (barrio de Hostafranc) ESO y Bachillerato 75-80% Inmigrantes; 50% latinos	CC.3 Barcelona: Eixample (Eixample Esquerra) Infantil, Primaria y ESO 20% Inmigrantes; 12% latinos
	Mucha demanda	CP.1 Madrid: Tetuán (barrio de Valdeacederas) ESO, Bachillerato y Bachillerato a distancia 70% Inmigrantes; 40% latinos	CC.1 Madrid: Latina (barrio de Puerta del Ángel) Infantil, Primaria, ESO, Bachillerato, F.P. 23% Inmigrantes; 15% latinos

La muestra se limitó a las ciudades de Madrid y Barcelona, donde se concentraba en el curso 2009-2010 el 43% del alumnado iberoamericano. Además, estas comunidades representan situaciones diferenciadas por el uso de lenguas vehiculares en la escuela: en Madrid el uso del español como única lengua facilita la transición escolar de dicho alumnado, con la excepción del procedente de Brasil y Portugal; en cambio, en Barcelona el uso del catalán implica una dificultad específica en el proceso de escolarización. En ambas ciudades se escogieron tanto Centros Públicos (CP) como Concertados (CC); todos impartían Educación Secundaria Obligatoria (ESO), algunos incluyendo Infantil y Primaria y otros niveles post-obligatorios de Secundaria. Además se buscaba que los centros educativos tuvieran un promedio de matriculación de extranjeros igual o superior a la media del entorno.

La información se obtuvo directamente en los centros mediante entrevistas semidirigidas al director u otro profesional bien informado (a veces participaron en la entrevista varias personas a la vez). Además se recogió diversa documentación relativa a matriculaciones, servicios del centro, etc.

Presencia de alumnado inmigrante e iberoamericano. Tendencias recientes

En los centros existe disparidad de criterio en la atribución de nacionalidad al alumnado: para las estadísticas escolares oficiales se considera la nacionalidad jurídica (ser español o extranjero); sin embargo, para el funcionamiento de los centros el criterio que prevalece es la procedencia de los padres (país y cultura de origen) y, a veces, el tiempo de escolarización del alumno, haya nacido o no en España y tenga o no la nacionalidad española. En las entrevistas a los centros y en el material recogido se observa el uso de los dos conceptos para diferenciar tales situaciones: “alumnado extranjero” para remitir los boletines a la administración educativa, e “inmigrantes” como categoría de uso escolar para referirse a la diversidad socio-cultural²⁹.

La mayor afluencia de alumnado extranjero a los centros de Madrid tiene lugar en los primeros años del presente siglo y coincide con el incremento del flujo migratorio general a la ciudad (2003-05). Dependiendo de la ubicación territorial y de la titularidad de los centros, varía la composición del alumnado:

CP.1	Destaca por la alta concentración del alumnado extranjero (en torno al 70%), de los que la mayoría son iberoamericanos, pero también cuenta con una notable matrícula de alumnado de la minoría gitana.
CP.2	La proporción de extranjeros es menor (en torno a una cuarta parte del total) pero aumenta en ESO y disminuye mucho en Bachillerato. También en este centro, ubicado en zona urbana de realojo de poblaciones marginales, la proporción de alumnado de la minoría gitana se ha incrementado, pasando en la ESO del 12% en el curso 2005-06 al 19% en 2009-10.
CC.1	Presenta una proporción media de alumnado inmigrante en el curso actual (22,7%), habiéndose incrementado mucho en los cinco últimos cursos; se acentúa la proporción en ESO (34,8%) y baja en las etapas no obligatorias ni gratuitas (Bachillerato, 16,2% e infantil, 11,7%) pero también en Primaria (12,3%), lo que indica que se trata de una matrícula de incorporación tardía al sistema escolar español.

29 Esta discrepancia en los registros ya fue detectada en los primeros estudios sobre la escolarización de extranjeros en centros no universitarios en España (GARCÍA CASTAÑO, J., ALEGRET, J. L. y MONTES, A., 1993). Para salir al paso de la misma, en el caso de Madrid, se ha remitido a los centros una circular (“Aclaraciones sobre la nacionalidad de los alumnos”, sin fecha) en la que se propone que para los casos de duda, cuando no esté acreditada la nacionalidad por un documento oficial, se solicite el volante de empadronamiento donde consta la nacionalidad del alumno.

En los tres centros de Madrid el incremento de matrícula de extranjeros se ha visto frenado en los dos últimos cursos; incluso ciertas nacionalidades, como la ecuatoriana, habrían disminuido, lo que se achaca a la crisis económica y a movimientos de retorno de familias o de hijos. También estaría bajando la incorporación escalonada a lo largo del curso. Los centros públicos consultados se quejan del exceso de población extranjera en relación a los concertados. Aparece también una queja en el sentido de que los centros privados estarían atrayendo a ciertos grupos de alumnado extranjero considerados de mayor rendimiento (caso del alumnado chino y europeos del este), lo que les permitiría, a su vez, reclamar recursos a la administración educativa que hasta ahora se dirigían a los centros públicos (caso de PROA).

Los tres centros de Madrid tienen tamaño similar, con una matrícula en torno a los 500, y en los tres se produce una disminución al llegar a bachillerato (disminuyen los grupos de cada curso a la mitad), que indica las salidas del alumnado de ESO hacia ciclos formativos de grado medio, PCPI, intento de inserción laboral, repeticiones o abandono escolar sin titulación; esta disminución es mayor en los dos centros públicos. En los tres centros de Madrid también disminuye la proporción de extranjeros en bachillerato respecto al total, lo que indica una menor promoción relativa de los mismos en ese nivel.

Respecto de las nacionalidades extranjeras presentes en los centros de Madrid destaca el conjunto de países iberoamericanos, entre la mitad y la tercera parte del total de extranjeros, seguidos de marroquíes, este de Europa (incluyendo a rumanos y búlgaros) y chinos. Entre los iberoamericanos destacan los ecuatorianos, seguidos a mucha distancia por los dominicanos, colombianos, peruanos, bolivianos, etc.

Todos los centros indican que los cambios en la composición nacional o étnica del alumnado repercuten en el nivel educativo. Por un lado, tiende a bajar el nivel medio de los resultados académicos; por otro, se incrementan los conflictos interétnicos entre los grupos. En todo caso, estos fenómenos tienen una repercusión mayor o menor dependiendo de los recursos y la capacidad de respuesta de las administraciones y de los propios centros.

Los cuatro centros entrevistados de Barcelona también han experimentado, a partir del año 2000, una llegada importante de escolares inmigrantes e iberoamericanos, en paralelo con el incremento del flujo migratorio de la ciudad:

CP.3	Destaca por la alta concentración del alumnado extranjero (en torno al 70%), de los que la mayoría son iberoamericanos, pero también cuenta con una notable matrícula de alumnado de la minoría gitana. El 75-80% del total de los alumnos es de origen extranjero y un 50% del conjunto de la población escolar de origen latinoamericano (sobresalen Ecuador –un 20% de los estudiantes del centro–, República Dominicana, Colombia, Perú y Bolivia). Otras procedencias a destacar son China y Marruecos. De los autóctonos (20-25%), una tercera parte está conformada por estudiantes de origen gitano.
CC.2	La población de origen migrante corresponde al 74% del total, proporción que baja al 51% si consideramos el criterio de la “nacionalidad”. El 47% del total del alumnado es filipino, precisamente por la demanda de educación religiosa y privada; el conjunto de la población iberoamericana está en torno al 14%, con presencia de estudiantes de origen dominicano, ecuatoriano y peruano.
CP.4	La población de origen extranjero varía mucho según el criterio que se utilice: de origen migrante, 80-90%; de nacionalidad extranjera, 20-30%. El alumnado latino supone alrededor del 25% del total, las otras procedencias importantes son Marruecos, Pakistán, India. De los países latinos sobresalen Ecuador, Colombia, República Dominicana, Chile.
CC.3	El alumnado de origen extranjero se sitúa aproximadamente sobre el 20% del total, y los latinos serían un poco más que la mitad de éstos (ecuatorianos, peruanos, argentinos y chilenos). Luego hay alumnado de origen asiático (chinos, paquistaníes, etc.), y un porcentaje menor de alumnos procedentes de Europa del este.

Entre los procedentes de Iberoamérica destacan los ecuatorianos, dominicanos, peruanos, argentinos, bolivianos y chilenos; del resto, los marroquíes, paquistaníes, chinos e hindúes. En los últimos años, los centros han tenido una tasa importante de niños recién llegados, excepto el CC.2 que tiene mucha demanda y no dispone de plazas libres (sólo se entra cuando se produce alguna baja o se aumenta la ratio por clase). Con respecto a la tendencia más reciente, sólo un centro (CC.3) indica que ha bajado mucho la matriculación de niños de origen extranjero en el último curso, lo que se atribuye al retorno de bastantes familias.

Desde uno de los centros concertados se plantea que al principio el “reto” de la inmigración fue un “caos total” y supuso pasar de “un alumnado que se portaba súper bien, con resultados muy buenos, con familias implicadas” a otro que “presentaba problemas y obligaba a repensar las metodologías y las certezas del profesorado”; además, llegaron “familias mucho menos presentes en la vida del centro”. Tanto en este centro como en uno de los públicos habría tenido lugar el fenómeno conocido como “white flight”³⁰, según el cual muchas familias autóctonas de clase media-alta

30 KRUSE, K. M. White flight: Atlanta and the making of Modern Conservatism, Princeton University Press, Princeton, 2005.

habrían tomado la decisión de llevar a sus hijos a otros institutos (mayoritariamente concertados) debido a la presencia de alumnado de origen migrante o de otras minorías estigmatizadas³¹. Por otro lado, en opinión de varios centros públicos, se habría producido el efecto contrario, conocido como “gentrification”³², o mayor demanda de centros en áreas de alta concentración de extranjeros a causa del atractivo de formar parte de barrios multiculturales.

Medios para atender la diversidad del alumnado (recursos institucionales)

Los centros han respondido a los cambios que les ha planteado la presencia del alumnado extranjero ya sea aprovechando recursos institucionales o mediante recursos propios de los centros. En ambos casos vamos a distinguir la situación en Madrid y en Barcelona.

Los tres centros de Madrid cuentan con el recurso institucional del Aula de enlace para el aprendizaje de la lengua castellana, pero no es un recurso utilizado habitualmente por el alumnado latinoamericano, salvo en algunos casos procedentes de Brasil y Portugal.

Los dos centros públicos cuentan también con el Programa de Apoyo y Refuerzo para Alumnado Inmigrante (PROA) y con el Programa de Centros Prioritarios. El recurso de PROA se dirige a la atención de alumnos con dificultades de aprendizaje o desfase curricular y se ofrece dos días a la semana fuera del horario lectivo o en clases de verano para recuperaciones. El número de asistentes a cada grupo de PROA está limitado a diez, menor que las solicitudes existentes en ambos centros. Una cuarta parte del alumnado iberoamericano utiliza este recurso y otros están en espera. Por su parte, la consideración de “centro prioritario” supone un estatuto especial que reduce la ratio por clase (de 30 a 25) y dota al centro de profesorado de apoyo por un periodo de cinco años. En los centros se opina que este recurso se está desvirtuando por dos motivos: el profesorado de apoyo se está convirtiendo en personal en comisión de servicio o expectativa de destino, con el consiguiente desarraigo del centro; por otra parte, al cabo de cinco años se termina el programa pero la necesidad inicial se mantiene más o menos como al principio.

31 Fenómenos de este tipo alimentan y facilitan los procesos de segregación escolar, tal como se afirma claramente en el Informe Extraordinario sobre la segregación escolar en Cataluña, publicado en mayo de 2008 por el Síndic de Greuges: “la segregación escolar también es producto de la propia concentración escolar de población en situación de riesgo de exclusión y de las estrategias de huida de otras familias que, a pesar de que a menudo residen en el mismo territorio, optan por buscar alternativas de escolarización respecto a las escuelas más estigmatizadas, y a veces, más guetizadas” (SÍNDIC DE GREUGES, La segregación escolar en Cataluña, Informe extraordinario, Síndic de Greuges de Cataluña, Barcelona, 2008, pág. 105). De todas formas, el Síndic de Greuges afirma al mismo tiempo que la segregación escolar también se presenta como un reflejo de la segregación urbana, como veremos en el siguiente capítulo del presente informe.

32 ATKINSON, R. y BRIDGE, G. (coord.), Gentrification in a global context. The new urban colonialism, Routledge, New York, 2005.

El centro privado entrevistado en Madrid no puede acogerse al PROA, que está reservado para los que tienen titularidad pública. Pero ha buscado recursos similares por otra vía: el Plan Local de Mejora de la Educación, que dispone de nueve horas semanales de refuerzo educativo en 1º de ESO a cargo de una fundación privada. El inconveniente de esta iniciativa es la falta de continuidad o la intermitencia, debido a la inseguridad del acceso a los recursos externos por parte de entidades colaboradoras o por parte del propio centro.

Existen recursos con menos entidad pero específicos para la atención de inmigrantes, como las figuras del monitor de inmigración y del mediador. En un centro público la monitora de inmigración es marroquí pero atiende al resto de nacionalidades, haciendo labores de mediación con las familias. En otro centro se observa que este tipo de figuras tiene alta rotación lo que les hace perder gran parte de su eficacia. Otros recursos generales, no dirigidos específicamente al alumnado inmigrante, son el Profesorado de compensatoria y la figura del PTSC (Personal Técnico de Servicio a la Comunidad) o de animadores socio-culturales, que existen en algunos centros.

En los centros consultados en Barcelona, tanto públicos como concertados, se reconoce que los recursos institucionales para atender a la diversidad socio-cultural son insuficientes. Con respecto a la cuestión lingüística, dejan entrever que el idioma catalán, lengua oficial de la educación en Cataluña, puede ser una problemática añadida para los estudiantes latinoamericanos. En opinión del informante del centro público con mayor tasa de inmigrantes “muchos de los resultados académicos serían mejores si la educación fuera en castellano”. A veces las clases se dan en catalán pero el “idioma del pasillo” es el castellano. De todas formas, se da por descontado que es muy importante aprender el catalán si se ha inmigrado a Cataluña y se pretende trabajar algún día en esa comunidad. El recurso más importante para responder a la diversidad lingüística es el programa Aula de acogida³³, financiado por el Departament d’Educació, presente en todos los centros consultados³⁴. Los alumnos que según normativa tendrían que ir al “Aula

33 Ver DEPARTAMENT D’EDUCACIÓ, Plan para la lengua y la cohesión social. Educación y convivencia intercultural, Generalitat de Catalunya, Barcelona, 2009, en: http://www.xtec.cat/lic/intro/documenta/anexo1_aulas_nov_09.pdf

34 El Aula de acogida, recurso educativo propuesto dentro del Plan LIC de la Generalitat de Catalunya, viene descrito por Xavier Besalú en una reflexión sobre experiencias de educación intercultural en Cataluña, como “un marco de referencia y un entorno de trabajo abierto dentro del centro educativo, que facilita la atención inmediata y más adecuada al alumnado recién llegado. Más que un espacio físico, se trata de un conjunto de estrategias para garantizar un aprendizaje intensivo de la lengua, una atención y seguimiento emocional y curricular más personalizados y una mejor coordinación de la escuela con las familias respectivas y los servicios externos (...) Las primeras evaluaciones realizadas (VILA-PARERA-SERRA, 2006) indican que el aula de acogida, bien utilizada, ha sido un recurso excelente para acelerar la competencia conversacional en catalán (la lengua vehicular de la escuela catalana) y para facilitar la incorporación del alumnado de origen extranjero al aula ordinaria, que es el lugar donde realmente se aprende la lengua de la escuela” (BESALÚ, X., “Experiencias de educación intercultural en Cataluña”, en Molina, F. (ed.), Alternativas en educación intercultural. El caso de América Latina: la educación intercultural y bilingüe, deParís, Lleida, 2008, pág. 85).

de acogida” son todos los “nouvinguts”³⁵, cualquiera sea su procedencia (simultáneamente se les asigna un grupo-clase ordinario). El periodo máximo que un alumno pasa en el Aula de acogida es de dos años, aunque en términos generales suele ser menos.

Los centros públicos cuentan con el Programa PROA, que en uno de los casos (CP.3) se configura como proyecto en contra del absentismo escolar lo que le permite duplicar el presupuesto ordinario. En este mismo centro se desarrolla otro proyecto financiado públicamente (EXIT), que permite a los alumnos quedarse una hora más en el colegio, ya sea estudiando o haciendo deporte. Además, son bastantes los alumnos de origen latinoamericano que trabajan como monitores, remunerados por el Ayuntamiento o por el mismo centro.

El CP.4 también tiene concedido el PROA desde el curso 2008/09 al 2012/13. Las comisiones del Profesorado plantean objetivos anuales y después de su evaluación se proponen otros nuevos para el curso siguiente. Entre los objetivos actuales, figuran la acogida a familias, la mejora de la red informática y audiovisual, la identificación del centro a través de una imagen de marca de calidad (las obras realizadas, el logotipo del centro en las carpetas y en el chándal, etc.).

Uno de los centros concertados dispone de “Aula d’acollida” pero sólo en la ESO, ya que en Primaria no llegan al número de estudiantes extranjeros que es requerido para obtenerla, por lo que se ven obligados a pagar a un profesor para que haga ese trabajo que consideran necesario.

Los centros concertados cuentan con menos recursos institucionales que los centros públicos para atender a la diversidad (el PROA sólo se dirige a estos últimos). De todas formas la obtención de recursos adicionales se consigue a través de otros proyectos como los Créditos de aplicación (CC.2). Se trata de créditos interdisciplinarios de seis horas semanales que se imparten por la tarde; durante tres tardes se ofrece el mismo crédito a alumnos de 3º y 4º de ESO en grupos de 12 como máximo. Son cursos de orientación profesional con un perfil muy práctico. Además de potenciar el catalán como lengua oral, se busca introducir el uso de la terminología específica catalana en cada materia. Por otra parte, mediante “talleres formativos” dirigidos a los padres se busca que éstos hagan de puente con el resto de familias (Proyecto piloto de formación de familias dentro del Pla Educatiu d’Entorn, del Consorci de Educació de Barcelona). La dificultad para esta participación es la falta de tiempo de muchos padres y madres por incompatibilidad horaria laboral.

Por su parte, el CC.3 participa en un Plan Experimental de Lenguas Extranjeras y en el Pla de Tecnologies audiovisuals i del coneixement de la Generalitat de Catalunya. Al mismo tiempo el centro tiene otro Proyecto del Departament d’Educació para la reuti-

35 El concepto de “nouvingut” (“recién llegado”) es la categoría utilizada por la administración educativa catalana con respecto a las políticas de atención a la diversidad; corresponde a una persona que ha llegado a Cataluña hace menos de dos años.

lización y socialización de libros, que pasan de un niño a otro. Esta petición vino de las familias con pocos recursos; entre ellas, algunas iberoamericanas. La escuela compra el material escolar que pasa de unos niños a otros a lo largo de varios años. Subrayamos por último que el Corsorci d'Educació financia cada año en este centro un curso gratuito de catalán para padres a través de la Asociación de Madres y Padres de Alumnos.

Medios para atender la diversidad del alumnado (recursos propios)

Aparte de los recursos institucionales más o menos homologados, los centros se movilizan en su interior y en relación con el entorno de acuerdo a su propia cultura escolar. A continuación se recoge información relativa a la acogida del nuevo alumnado, la formación del profesorado y la implicación de familias y alumnado.

A) Recepción y acogida

La Comisión de escolarización local envía a la persona recién llegada del extranjero a alguno de los centros según la oferta de plazas existente. Luego cada centro organiza la modalidad de acogida o recepción de familias y alumnos.

En Madrid varios centros tienen establecido un protocolo de acogida inicial, aunque con alcance distinto. En el CC.1 de Madrid, donde se imparten todos los niveles desde preescolar, el equipo de recepción lo forman el director, los tutores y el jefe de estudio; explican a las familias el funcionamiento del centro, del sistema escolar en España y las posibles ayudas para la educación. La figura del “compañero-tutor” contribuye a facilitar la inserción del nuevo escolar entre sus compañeros.

En el CP.4 de Barcelona se organizan Jornadas de Puertas Abiertas para la pre-inscripción, con asistencia de las familias y del alumnado. El centro dispone además de un Protocolo de acogida de alumnos nuevos: la persona que realiza la acogida recoge la documentación que se solicita, mediante entrevistas a los padres y al alumno, y pasa la información al tutor correspondiente. El tutor del grupo clase recibe a los padres y, además, otro profesor se hace cargo del seguimiento a lo largo del curso, con un tope de cinco o seis familias. En el mismo centro funciona también la Comisión de conflictos escolares o mediación: en opinión del director, no se tratan sólo conflictos étnicos o de discriminación racial, etc., sino de otros más generales, ligados con frecuencia a problemáticas propias de la adolescencia.

La atención en el CC.3 de Barcelona tiende a ser individualizada y hay un profesor que se ocupa de cada 3-4 nuevos escolares; en palabras de la directora “hay un seguimiento muy grande del niño en todo momento”, tanto dentro como fuera de la clase. El centro ha ido experimentando diferentes fórmulas para responder a los problemas

que se iban generando, por ejemplo la creación de distintos grupos divididos por niveles dentro de la misma clase (“agrupamientos flexibles”).

B) Formación del profesorado y del alumnado

La formación del profesorado respecto a temas de atención a la diversidad tuvo un cierto auge en los primeros años de incremento del alumnado extranjero (cursos de formación en temas migratorios, cultura árabe, atención a la diversidad, etc.). En la actualidad se observa un descenso en la asistencia a tales cursos. Se alude a varias razones: esos cursos ya no cuentan como puntos para los sexenios; la aparición de otras preocupaciones, como la formación en nuevas tecnologías; y la reducción de la oferta formativa debido al recorte presupuestario en educación. Sin embargo, en varios centros se han recogido iniciativas de interés al respecto.

En Madrid, la iniciativa de una profesora en el CP.1 de realizar un curso en el centro con expertos en resolución de conflictos terminó en la creación de un grupo de mediación, formado por profesores y alumnos. Se ocupa de salir al paso de conflictos en el centro cuando dos alumnos se enfrentan públicamente. Entonces, surgen alumnos mediadores voluntarios, normalmente de cursos superiores, para establecer un proceso de mediación entre las partes que tiene como objetivo llegar al establecimiento de un consenso, que se firma por los intervinientes y se somete a un proceso de evaluación. La valoración de este protocolo es positiva para la marcha del centro.

También en el caso del CC.1 ha surgido el equipo de mediación de conflictos, que ha elaborado un programa de mediación. Del mismo modo que en CP.1, la iniciativa partió de un grupo del profesorado que hizo previamente un Máster en Educación y Conflicto en la Universidad de Alcalá. El proyecto cuenta también con la colaboración de alumnos mediadores, entre los que se encuentran alumnos iberoamericanos.

En el caso del alumnado, hay que recordar su participación en el Proyecto de Voluntariado (CC.1) para desarrollar las tareas del compañero-tutor y la colaboración en el proyecto Aulas naranjas. De mismo modo, el alumnado del CC.1 recibe formación para su participación en el programa Conecta joven, que ofrece clases para el uso del ordenador a personas mayores del entorno; dicha formación la realiza una entidad social colaboradora y se lleva a cabo conjuntamente con otros jóvenes del distrito. En todos estos programas están implicados alumnos y alumnas iberoamericanos.

En Barcelona varios centros (CC.2, CP.3 y CP.4) utilizan la figura del alumno tutor para atender al recién llegado (nouvingut). Éste suele ser de la misma nacionalidad a fin de que se exprese inicialmente en su lengua; le enseña el centro y sirve de referencia para cualquier información. También se implica el profesor tutor de clase en la acogida. En un segundo momento, se pretende (salvo en el CP.3) que el alumno-tutor hable al acogido en catalán, dado que la socialización en la calle y el patio es en castellano; el

catalán no es lengua de uso cotidiano ni para los castellano-hablantes ni para los catalano-hablantes, que sienten pereza de hablarlo en un contexto de uso generalizado del castellano. Sobre todo las familias iberoamericanas manifiestan cierto rechazo/pereza a aprender el catalán, dado que se hacen entender en castellano. Por eso en el CC.2 se realiza un Taller de catalán para Padres, tal como se ha comentado anteriormente; el criterio del centro es que en casa se mantenga y potencie la lengua (cultura) de origen, como modo de hacerles entender el respeto a la propia identidad y como paso para que entiendan la importancia de conocer y respetar la lengua y cultura catalanas. En todos los centros se entiende que el conocimiento del catalán facilitará la igualdad de oportunidades en el futuro.

La dificultad que implica la escolarización de la población migrante ha llevado al CC.2 a organizar cursos de formación obligatoria para el profesorado sobre atención a la diversidad. Una de las iniciativas fue contar con un formador experto que ofrecía pautas y ejemplos para su aplicación en las aulas. También un sector del profesorado ha recibido formación fuera del centro en temáticas relacionadas con la inmigración (atención a la diversidad, trastornos vinculados a los procesos migratorios, etc.). En el CP.4, según necesidades establecidas por el claustro de profesores, se demandan líneas de formación al Centro de Recursos Educativos del Consorci d'Educació.

Ni en Madrid ni en Barcelona se ha recogido información sobre el interés del profesorado por conocer el funcionamiento de los sistemas escolares en los países de origen y su repercusión práctica al llegar a España. Una información que permitiría contextualizar el inicio y duración de la escolarización obligatoria, el periodo de inicio y final de curso, los niveles educativos, la formación del profesorado, la cultura escolar o las metodologías de aprendizaje de las diversas materias, etc. Sin embargo, a pesar de este desconocimiento, se establecen con relativa frecuencia valoraciones negativas sobre los sistemas escolares de origen, en general o de algunos países en particular.

C) Implicación de las familias del alumnado iberoamericano

Los informantes de los centros coinciden en que las familias muestran interés por la formación de sus hijos y responden habitualmente a las llamadas del centro. Sin embargo, exculpan la poca presencia real de estas familias en el colegio por las duras condiciones de vida a las que se ven sometidas (largas jornadas laborales, trabajo de ambos miembros de la pareja, vivienda y/o lugar de trabajo alejados del centro, etc.). En algunos casos se señala que la implicación de las familias iberoamericanas es menor que la de las familias autóctonas pero la mayoría la considera similar al conjunto.

Para fomentar la participación de las familias inmigrantes se organizan a veces actividades dirigidas a ellas. Así un centro ha organizado conferencias con temas de actualidad internacional para captar su interés; otros llevan a cabo anualmente "jorna-

das multiculturales” implicando a toda la comunidad educativa (degustación de platos típicos, decoración de espacios con banderas, paisajes o personas relevantes de cada país, colocar en diversos idiomas los carteles del centro, actividades de música folk, juegos y relatos, etc.). Se considera que, en general, no se está logrando una implicación constante de las familias, por lo que se reclama desde algunos centros que se establezca en relación a la participación de padres y madres el mismo tipo de acuerdo existente respecto a la atención sanitaria, que los empleadores tengan obligación de dejarles acudir a los centros cuando su participación sea reclamada por los docentes.

D) Comprensión del “entorno” desde el centro escolar

Tanto en Madrid como en Barcelona existen programas locales de desarrollo en los que pueden participar los colegios: en Madrid, el Plan local de mejora de la educación, que se centra en los distritos municipales; en Barcelona, el Pla educatiu d’Entorn, que está propiciado por el Consorcio local de educación (participado por el Ayuntamiento y la Consejería de Educación de la Generalitat). La relación de cada centro con el entorno adquiere modalidades distintas que podemos agrupar en tres bloques:

- Apertura y puesta a disposición de la población circundante de los equipamientos del centro: iniciativa promovida por dos centros de Barcelona, ubicados en zonas urbanas bastante congestionadas y con escasez de equipamientos sociales públicos. Los recursos del centro se abren al barrio en los tiempos que deja libre el horario lectivo (fines de semana, sobre todo). Desde los centros se valora positivamente dicha apertura.
- Establecimiento de relaciones de colaboración puntual con otras entidades en el interior o en el exterior del centro: un centro concertado de Madrid participa en el programa Conecta joven, promovido por la Fundación Balia fuera del centro, para formar a jóvenes alumnos del Distrito municipal que ayuden a personas mayores del barrio en el uso del ordenador. Asimismo, la participación del centro en el Plan local de mejora de la educación le permite contar con varias horas semanales para el refuerzo educativo en 1º de ESO. Otro ejemplo de colaboración con el entorno es la realización de Jornadas anuales en las que participa un centro público de Madrid a través del Programa de Desarrollo Comunitario del distrito; este mismo centro colaboró con un proyecto multicultural, promovido por la Liga Española de Educación, para el seguimiento de un grupo del alumnado del centro. En otros centros se han llevado a cabo escuelas de padres a través de entidades privadas (como Save the children) o de equipos profesionales municipales, aunque con frecuencia se trata de iniciativas puntuales, sin continuidad en el tiempo y con recursos inseguros y en parte voluntaristas.

- Implicación en la dinámica social del entorno: se producen en algunos casos en los que el centro forma parte de planes más amplios de la ciudad, como el Plan local de mejora de la educación, en los distritos municipales de Madrid, o el Pla educatiu d'Entorn, en los distritos de Barcelona. La implicación en tales programas es voluntaria para los centros escolares y las entidades sociales. Por ejemplo, en los dos centros ubicados en el barrio barcelonés del Raval, uno público y otro concertado, participan profesionales de los servicios locales de salud (educación nutricional, sexual, sobre drogadicción, etc.), policía (sobre tráfico de droga y personas), etc.; y, a la inversa, los centros se implican en las intervenciones educativas que tienen lugar en el barrio.

Trayectorias escolares

En las entrevistas con informantes de los centros se tocaron específicamente los tres puntos siguientes:

A) Asignación de centro y de curso

La comisión de escolarización local asigna a la persona recién llegada un centro escolar según la oferta de plazas existente en la zona con una propuesta de ubicación que se acomoda generalmente al criterio de edad/curso. Si el centro no está conforme con la decisión de la comisión, la dirección tiene cierto margen de negociación para plantear la inserción en otro nivel curricular que le parezca más adecuado. De todas formas, la decisión definitiva queda en manos de la comisión de escolarización local. En el caso de los centros de Madrid, cuando la entrada se produce en el nivel de Primaria, el profesorado de apoyo realiza la prueba de nivel, que está estandarizada. Sin embargo, si la matrícula es en las etapas de ESO o bachillerato no se realiza prueba, sino que el nivel lo determina el centro por la observación y el seguimiento diario de cada persona³⁶.

En general se suele utilizar el criterio de edad y nivel, por lo que el alumno que llega con 16 años es ubicado en 4º de ESO. No obstante, suelen suceder ajustes posteriores como la bajada de uno o dos cursos respecto a la edad, lo que produce efectos no de-

36 Instrucciones de la Viceconsejería de Educación de la Comunidad de Madrid, por las que se regulan la escolarización y las Aulas de enlace para el alumnado procedente de sistemas educativos extranjeros (Madrid, 28 de de 2008). En ella se propone la siguiente asignación de cursos para quienes presenten desfase curricular: los de 7 años a 1º de Primaria y los de 16 años a 4ª de ESO. Cuando presenten desfase curricular: entre 7 y 12 años, si es de más de un ciclo, en el curso inferior al que correspondería por edad; entre 13 y 16 años, con desfase de dos o más años, en uno o dos cursos inferiores al que correspondería por edad. En ambos casos se establecerán medidas de refuerzo escolar. Los alumnos con 17 años se escolarizarán en el primer curso de Cualificación Profesional Inicial o en el 1º o 2º curso del Programa de diversificación curricular.

seados. Los casos más conflictivos para los centros se producen a partir de bachillerato, cuando los propios interesados o las familias no aceptan matricularse en el nivel inferior de ESO, pues lo que suelen buscar es obtener el título cuanto antes. Pero como la titulación de bachillerato sólo se puede obtener en cuatro convocatorias (excepcionalmente en cinco), si el nivel de entrada es muy bajo es difícil que se consiga. En esta situación, el bachillerato para adultos a distancia (CIDEAL) aparece como una solución, dado que no impone límite de convocatorias. La adjudicación de nivel, con prueba o sin ella, permite la homogeneización de los grupos cuando hay más de una línea por curso o con ocasión de desdobles y agrupamientos para determinadas materias, pero también puede propiciar una cierta segregación por procedencia.

En Barcelona, el Departament d'Educació de la Generalitat es el encargado de decidir el curso en el que entrará el joven procedente de otro sistema escolar, aunque los centros pueden discutir la decisión en caso de desacuerdo; con todo, la decisión final es del Departament. El criterio que se utiliza en la práctica es el de la edad. Cuando llega un alumno "nouvingut", sin prejuicio de su procedencia, va directamente al "Aula d'acollida" (excepto en CP.3, como hemos visto). El tutor tiene una entrevista con él y le suele pasar una prueba básica de nivel, según se señala en varios centros. En efecto, la experiencia del centro enseña que las notas que los chicos traen de los países de procedencia no tienen nada a que ver con "el nivel real" de aquí.

En el CP.4 los grupos-clase se forman en general según la información que se recibe de los colegios de Primaria de procedencia: si estaban en el mismo grupo, si hubo algún problema, etc. Pero no hay un criterio de buenos y malos, o de procedencia geográfica, sino que se tiene en cuenta el perfil del alumno y sus necesidades. A veces si un grupo-clase tiene más latinos suele compensarse con otros criterios. Para atender los niveles de conocimiento, en lengua por ejemplo, se hacen desdoblamientos en la misma clase como medida de refuerzo. En suma, se utilizan varios criterios combinados entre sí para evitar el etiquetamiento de un grupo determinado. Aunque no se dispone de información precisa sobre el papel de los grupos-clase, todos los informantes consultados rechazan el uso de agrupaciones segregadoras por origen³⁷.

37 Sobre este punto se pueden revisar las investigaciones realizadas en varios centros de Madrid y Barcelona sobre los efectos escolares y sociales de la separación por niveles, en las que se advierten efectos segregadores. Ver MARTIN ROJO, L. y MIJARES, L., (edts.), *Voces del aula. Etnografías de la escuela multilingüe*, CREADE, Madrid, 2007; POVEDA, D., JOCILES, M^a I. y FRANZÉ, A., "La diversidad cultural en la educación secundaria en Madrid: experiencias y prácticas institucionales con alumnado inmigrante latinoamericano", en *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 2009, Vol. 5, N^o 3; y PONFERRADA, M^a I., "Efectos escolares y sociales de la separación por niveles en un instituto de secundaria de la periferia de Barcelona", en *Papeles de Economía*, 119, 2009.

B) Resultados académicos

La opinión recogida en los centros indica que los resultados académicos del alumnado iberoamericano suele situarse en el “promedio”, aunque se insiste que cuando se produce la entrada en niveles posteriores a Primaria suele haber un desfase curricular. No se alude en ningún momento a menor capacidad intelectual de este colectivo pero sí al hecho de que en ocasiones las circunstancias migratorias o los condicionantes socio-familiares puedan influir negativamente en su rendimiento. Para el caso de quienes son reagrupados después de ocho o diez años de separación de los padres, el reencuentro con ellos no siempre es asimilado positivamente y produce conflictos adaptativos y casos de retorno. Además, otras situaciones como la irregularidad administrativa de los padres o situaciones de paro y necesidad económica pueden conllevar problemas de mala nutrición y a veces desestabilización emocional. En cuanto a la situación del alumnado migrante, uno de los directores entrevistados considera que los factores externos migratorios les afectan más a estos alumnos que los sistemas escolares (programas, currículum, etc.): “La vida para el inmigrante no es sencilla”.

Hablar del colectivo iberoamericano lleva a reunir diversas nacionalidades sobre las que se tienen ideas o experiencias diversas; por eso, aparece con frecuencia la coletilla de que “no se puede generalizar”. Sin embargo, en algunos centros se realiza una asignación general por nacionalidad de origen a niveles formativos mayores o menores. Así, se agrupa a los procedentes de la República Dominicana, Ecuador, Colombia, Bolivia y Perú entre los que presentan menor nivel, mientras que los procedentes de Argentina, Chile, Cuba y Uruguay presentarían niveles más altos. La incorporación tardía de alumnos procedentes del primer grupo sería un claro predictor de fracaso, aunque también dificulte el éxito del segundo grupo.

Una observación en la que coinciden varios centros es en la orientación de gran parte de este alumnado hacia ciclos formativos al terminar la ESO, y menos hacia bachillerato³⁸, en contra de las expectativas formativas de los padres. Los centros se ven en la ingrata tarea de rebajar tales expectativas para acomodarlas a las posibilidades.

En el caso de Madrid, ha empezado a aplicarse el programa informatizado de resultados escolares (SICE), aunque todavía en periodo de pruebas. Los jefes de estudio pueden acceder a dichos resultados generales para analizar la situación de quienes aprueban o suspenden, pero la protección de datos impide el acceso al resultado individual³⁹.

38 Hecho constatado en las estadísticas del alumnado extranjero, tanto en Cataluña como en la Comunidad de Madrid. Ver cap. 2.

39 De poder contar con dichos resultados por nacionalidad, se podrían contrastar algunas de las opiniones recogidas, especialmente las calificaciones de este sector del alumnado respecto del conjunto del grupo-clase, de la etapa educativa y del centro. Por el momento se descarta también la comparación con los resultados obtenidos en el país de origen, por falta de bases de información homologadas.

C) Absentismo escolar

El absentismo escolar, sobre todo en la etapa obligatoria, puede considerarse el signo mayor de fracaso, al no lograr retener al alumnado en el aula. Este problema afecta con diversa intensidad a los centros entrevistados. En los públicos, se trata de una cuestión endémica que se achaca a la composición de ciertos sectores marginales, sean autóctonos o foráneos. Así, en el CP.3 de Barcelona en torno al 20% del alumnado matriculado se considera absentista habitual; esta situación provoca bajas en la matriculación y que se mantenga la matrícula viva o abierta durante todo el curso, lo que da lugar a continuas incorporaciones que añaden dificultad al proceso formativo. Por su parte, en el CP.4 de Barcelona el problema se ha reducido en los últimos años precisamente a medida que se ha incrementado la matriculación de extranjeros, especialmente latinos (“latinización” del centro).

En los tres centros concertados entrevistados, el problema del absentismo se considera episódico, sobre todo en los dos de Barcelona en donde sólo se imparte hasta la ESO. En uno de estos centros no sólo no existe absentismo, sino que desde hace años no tiene matrícula viva y únicamente se producen incorporaciones por bajas o por aumento de ratio en los grupos.

En el caso del alumnado iberoamericano, la poca presencia del padre o de la madre en casa, por largas jornadas laborales, propicia diversas formas de absentismo tanto en los centros públicos como en los concertados: no levantarse para ir al colegio, reunirse con otros amigos para organizar fiestas en la casa donde los padres están ausentes, deambular por las calles, etc. Esta falta de control y seguimiento parental no se achaca al desinterés de los padres o madres sino a la falta de tiempo disponible. Para salir al paso de esta problemática, los centros consultados han puesto en marcha diversas estrategias, unas tradicionales y otras novedosas como el SICE (Sistema de Información de Centros Escolares) para comunicar por móvil a las familias las ausencias de modo automático.

El tema singular de las “bandas latinas”

Varias personas entrevistadas coinciden en que en un pasado más o menos reciente este tema les preocupó y a veces les originó problemas, pero no por episodios ocurridos en el interior de los centros sino por la repercusión de conflictos externos en algún sector del alumnado iberoamericano. En el momento actual se trataría de un tema encauzado con el que se convive sin mayores problemas.

La valoración general sobre estos grupos, compartida por todos los centros, es que no suponen ninguna dinámica positiva para la formación del alumnado o la socialización en el entorno. Para su resolución se han utilizado diversos recursos y normativas. Por ejemplo, en un centro público de Barcelona se permite la entrada en las aulas con pren-

das de vestir de estética de grupos latinos pero no se admiten actitudes que pudieran reflejar displicencia ante el esfuerzo educativo (se puede usar gorra pero no ocultarse tras ella; las chicas pueden usar tacones pero no cuando hagan deporte o acudan a gimnasia). Desde otro centro concertado, también de Barcelona, se considera que allí donde “se metan” los alumnos, el centro debe trabajar. Por tanto, cuando se ha dado algún suceso relacionado con consumo de drogas o peleas de jóvenes en el barrio donde están o pueden estar implicados escolares del centro (sea de bandas latinas o no), se para la actividad académica y se trabaja el caso conjuntamente en las tutorías, implicando en dicha reflexión a las familias y contando con los recursos locales del entorno (policía municipal, servicios de salud, etc.).

En Madrid un centro público tuvo, hace años, que hacer frente a casos de extorsión sobre los alumnos cuando salían del centro, con peleas entre grupos étnicos (latinos versus marroquíes), lo que dio lugar a una cooperación directa con la policía, a la vez que se implantaba el programa de mediación y conciliación. En otro centro de la misma ciudad, en este caso concertado, se dio el caso de un alumno que pidió ayuda al colegio para dejar de pertenecer a una banda, en la que participaban otros alumnos del centro. El comportamiento académico de esos alumnos era de absentismo escolar pronunciado (hacían fiestas en las casas cuando los padres estaban trabajando), falta de trabajo, etc., por lo que se logró hacer entender a las familias implicadas que si sus hijos no asistían a clase ni trabajaban escolarmen-te, lo mejor era que abandonaran el centro y no perjudicaran el rendimiento de los que querían trabajar (lo que de hecho hicieron).

En otro centro concertado, esta vez de Barcelona, un pequeño grupo del alumna-do, iberoamericanos y autóctonos, comenzó a faltar a clase haciendo fiestas en las casas y comenzando a exhibir actitudes anti-escolares (jactarse de suspender, etc.); el centro reaccionó hablando con las familias y expulsando a los integrantes del grupo. Este cen-tro, a partir de esa experiencia, mantiene una estigmatización de tales grupos y prohíbe la entrada en el centro con cualquier prenda de ropa que implique estética de bandas (gorra o collares).

Visto el comportamiento de los centros ante esta problemática no puede es-tablecerse ninguna línea particular común por ciudades o según la titularidad de los centros. No obstante, en la política general de tratamiento a estos grupos, se observa una línea algo más represiva en el caso de Madrid y más dialogante en el caso de Bar-

celona⁴⁰. La comprensión de los distintos comportamientos de los centros escolares consultados parece más referida a la posición adoptada por cada centro y a sus vínculos con el entorno.

Recapitulación

A modo de recapitulación, recogemos algunas notas más destacadas del conjunto de los centros entrevistados:

- En todos los centros se han producido importantes cambios en la dinámica escolar a partir del incremento de los flujos migratorios del nuevo milenio. En términos generales estos cambios introducen nuevas problemáticas, pero también retos y oportunidades que pueden mejorar la educación.
- Para el propio alumnado inmigrante, su entrada en las aulas de Madrid y Barcelona ha supuesto un importante y difícil momento de transición: han tenido que elaborar el duelo migratorio (familiar y social) y el duelo escolar, consecuencia del cambio entre sistemas educativos. En este último punto se encuentran afectados tanto por los horarios (más largos en España) y la cultura escolar (en especial la relación profesor-alumno), como por los contenidos curriculares (“más bajos en origen”) según varios informantes, opinión que será cuestionada por el colectivo inmigrante iberoamericano en alguna de las entrevistas realizadas y en los grupos focalizados con alumnado y sus padres y madres
- En los centros entrevistados se mantiene la opinión de que la escolarización temprana del alumnado extranjero, e iberoamericano, facilita la incorporación escolar, mientras que la escolarización tardía amplía las dificultades para la promoción. Por escolarización temprana suele entenderse el nivel de Primaria y, por escolarización tardía, los últimos cursos de la ESO o bachillerato.

40 FEIXA, C., CANELLES N., “De bandas latinas a organizaciones juveniles. La experiencia de Barcelona” en Jóvenes. Revista de estudios sobre juventud, México (DF), Centro de Investigación y Estudios sobre Juventud, Año 10º, enero-junio, 24, 2006, pp. 40-56; y LAHOSA, J.M., “Pandillas juveniles en España: la aproximación de Barcelona”, en Revista Latinoamericana de Seguridad Ciudadana nº 4, mayo, 2008, pp. 47-58. De todas formas, señalamos que un estudio recién realizado en L’Hospitalet de Llobregat, ciudad industrial del Área Metropolitana de Barcelona, aclara que el discurso social compartido sobre las “bandas latinas” se puede basar en Cataluña también sobre una perspectiva criminológica y estigmatizadora y que lo de “bandas latinas” sigue siendo en diferentes contextos un “significante metonímico” de la “violencia juvenil”. En efecto, “el proceso de constitución en asociaciones culturales reconocidas por las instituciones (protagonizado por los Latin Kings y los Ñetas en Barcelona), aunque haya ayudado en una reflexión pública hacia un cambio de perspectiva sobre el fenómeno, no parece haber tenido un peso tan importante sobre los modelos de intervención” que se desarrollan en diferentes contextos catalanes (PORZIO, L. y GILIBERTI L., “Espacio público, conflictos, violencias: el caso etnográfico de las organizaciones juveniles de la calle”, in VVAA. La violencia colectiva sobre la salud mental, Cadis, AEN, 2009, pág. 443).

- La matriculación de alumnado extranjero en los centros se ha producido antes en Barcelona que en Madrid, correspondiendo a la temporalidad de los flujos migratorios en ambas ciudades. Esta antelación ha permitido a Cataluña contar con más experiencia para dar respuesta al reto de la inmigración, tanto a nivel de la administración educativa como de los centros escolares⁴¹.
- El criterio más habitual que los centros utilizan para referirse al alumnado inmigrante/extranjero es el del origen (de familia de origen migrante), sobre la base de la categoría conocida de las generaciones de migrantes (segunda, tercera, etc.). Se le considera “migrante” si es de familia inmigrante, aunque el joven o la joven haya nacido en Madrid/Barcelona o disponga de DNI español. Sin embargo los centros se ven también obligados a utilizar la categoría de extranjero/a para responder a los requerimientos estadísticos de la administración educativa. En la práctica la distinción migrante/extranjero produce una cierta confusión a la hora de referirse al colectivo.
- Para salir al paso de esa ambigüedad, el discurso propuesto prácticamente por todos los centros es que no es tan importante el que se considere a un alumno como extranjero o inmigrante porque en definitiva los alumnos son ante todo alumnos, son iguales y son tratados de la misma manera, sin distinción por origen o nacionalidad. Aun con discursos pedagógicos distintos, todos los centros explorados se consideran “acogedores” y afirman que la diversidad originada por el alumnado extranjero o iberoamericano (cuando se “latinizan” los centros) está suponiendo un reto educativo que deben aprovechar.

41 Quizás también influyen las diferentes líneas de orientación y gestión política de ambas comunidades. Una muestra particular de sensibilidad hacia el alumnado inmigrante se puede constatar en el Proyecto Educativo de Ciudad de Barcelona (PECB) que surgió en 1999 y desarrolla en la actualidad el Plan de Acción 2008-2011 (www.bcncat/educacio/pec). Por otro lado el tema migratorio también ha sido objeto del Pacte Nacional per a la Immigració de 2008 (www.gencat/dasc/pni). En el caso de la Comunidad de Madrid, ver Plan de Integración 2009-2012 de la Comunidad de Madrid, Parte 5.5. Educación (www.madrid.org/inmigramaadrid) y Plan de de Mejora de Extensión local de la educación, Mesas de Diálogo y Convivencia distritales, Ayuntamiento de Madrid (<http://www.mdcmadrid.eu/>).

3. ALGUNAS PRECISIONES EN TORNO AL SISTEMA ESCOLAR ESPAÑOL Y DE ALGUNOS PAÍSES DE AMÉRICA LATINA

Se ofrecen a continuación algunas características del sistema escolar español que pueden ser de interés para comprender mejor la inserción escolar del alumnado procedente de la inmigración. Asimismo, se ofrecen algunas referencias de los sistemas escolares desarrollados en el conjunto de América Latina y en algunos de los países con mayores tasas de inmigración hacia España.

3.1. EL SISTEMA ESCOLAR ESPAÑOL: SUCESIVAS REFORMAS EDUCATIVAS Y NUEVAS MEDIDAS PARA ADAPTARSE AL ALUMNADO INMIGRANTE

Entre la Ley Moyano de 1857 y la Ley General de Educación de 1970 España disponía de un sistema educativo de “doble vía” con un fuerte componente clasista y sexista que establecía niveles separados y altamente diferenciados entre la enseñanza primaria y la media-superior, esta última para los hombres de clases superiores⁴². La Ley General de Educación de 1970 rompió con esa larga tradición de más de un siglo, imponiendo un sistema único de enseñanza que se alargaba hasta los 14 años (la Educación General Básica).

El segundo momento decisivo fue la Constitución de 1978 que atribuyó a todos los ciudadanos el derecho a la educación y encomendaba al gobierno la promoción de las condiciones que garantizaran la equidad educativa. Las siguientes leyes de ámbito estatal han desarrollado este principio general:

- La Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación (LODE, 1985) aludió por primera vez al derecho a recibir la educación básica por parte de los inmigrantes.
- La Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990) alargó la enseñanza obligatoria de los 14 a los 16 años e introdujo algunas medidas destinadas a compensar las desigualdades en la educación para lo que reclamaba de los órganos competentes del Estado y de las comunidades autónomas acciones específicas de “educación compensatoria” dirigidas al alumnado inmigrante.
- La Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE, 2002) plantea como uno de los principios de calidad del sistema educativo la capacidad de actuar como elemento compensador de las desigualdades personales y sociales, reconociendo el derecho de los alumnos y sus familias a recibir ayudas y apo-

42 En 1880 sólo accedía a la enseñanza media-superior el 3% del alumnado y en 1930 el 6%. Ver MARTÍNEZ CUADRADO, M., *La burguesía conservadora (1874-1931)*, Historia de España Alfaguara VI, Alianza Universidad, Madrid, 1974, págs. 126-7.

yos para compensar las carencias y desventajas de tipo económico, social y cultural.

- La Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006), por último, se refiere a los “alumnos con integración tardía en el sistema educativo español” dentro del capítulo de equidad educativa, para destacar la importancia de aplicarles programas específicos que les compensen de sus posibles desigualdades con el resto de los alumnos.

Esta sucesión de leyes ha ido saliendo al paso, con matices diferenciados en función del gobierno de turno, del constante incremento de alumnos y alumnas inmigrantes en las aulas. Además, la incorporación a la Unión Europea y la transposición de políticas en materia de atención a minorías ha ejercido también una influencia importante. Sin embargo, según la evaluación realizada por el propio Ministerio de Educación, la educación intercultural sería todavía una cuestión pendiente en la práctica escolar: “Los centros escolares son actualmente muy homogéneos en cuanto a las acciones que emprenden en relación con la educación intercultural, responden en general a un modelo culturalmente homogeneizador y definen la diversidad cultural en términos de problema, déficit, inmigración, diferencia lingüística y marginalidad”⁴³.

Pese a este juicio global, conviene destacar que los responsables de educación de la mayoría de las comunidades autónomas han desarrollado múltiples iniciativas y programas destinados a favorecer la acogida del alumnado inmigrante y a promover la equidad educativa y el respeto a la diversidad cultural. Un estudio sobre el terreno, realizado a través de un convenio entre el Ministerio de Asuntos Sociales (Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración) y la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura⁴⁴, ha recogido amplia información sobre estas prácticas, que sintetizamos a continuación:

1. Recepción y acogida en los centros escolares: el reajuste y adaptación que supone pasar de la escuela del país de origen a la de España exige a las familias inmigrantes un esfuerzo sin precedente. Éste se ve facilitado en la mayoría de las comunidades autónomas a través de guías informativas y, en algunos casos, mediante oficinas de información educativa e incluso mediante líneas de teléfono de información gratuita. La Guía de Cataluña está redactada en 17 idiomas y la de Madrid en cinco. En el caso de Cataluña existe un “Plan de Acogida del Centro Docente” con un protocolo preciso para orientar la actuación de los profesores, tutores, etc. que se relacionan directamente con los nuevos alumnos y sus familias. Un punto clave de la acogida es la evaluación inicial del alumnado y

43 CIDE, La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo en España, CIDE, Madrid, 2005, pág. 317.

44 Ver MADARRO, A. (coord.), Informe sobre la acogida e integración educativa de los alumnos inmigrantes iberoamericanos en el sistema educativo español, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales y Organización de Estados Iberoamericanos, Madrid, 2007.

el establecimiento de un itinerario educativo adaptado a su situación. También es importante el servicio de intérpretes cuando existen problemas de comunicación (caso de la lengua catalana para los nuevos alumnos iberoamericanos). Las “aulas de enlace”, como se las denomina en Madrid, o “aulas de acogida” en Cataluña, se orientan habitualmente al aprendizaje de la lengua vehicular por parte de los alumnos extranjeros (en Madrid tiene un tope establecido de nueve meses y en Cataluña de dos años).

2. **Equidad educativa:** la igualdad de acceso a la educación trata de asegurar que los bienes educativos estén distribuidos de forma igualitaria en la sociedad. El principal instrumento utilizado en España es la educación compensatoria, cuyos destinatarios tradicionales fueron los sujetos pertenecientes a los sectores más desfavorecidos y a minorías étnicas (en particular, el colectivo gitano). En el caso de la inmigración, el refuerzo curricular tiene como medida estatal más destacada el Programa de Refuerzo, Orientación y Apoyo (PROA) que se inició en el curso 2002-03 y se aplica actualmente en todas las comunidades autónomas. En Madrid se acogían a este plan en el curso 2006-07 un total de 56 centros de educación primaria y 26 de educación secundaria; en Cataluña, 64 de primaria y 36 de secundaria. El objetivo estratégico del PROA es “lograr el acceso a una educación de calidad para todo el alumnado, enriquecer el entorno educativo e implicar a la comunidad local”. Además del PROA, algunas comunidades –como Cataluña– disponen de otros programas de refuerzo para llegar a los centros o asuntos que aquél no llega. Para el alumnado en general, otras medidas tendentes a favorecer la equidad educativa son las becas y ayudas diversas, y el programa orientado a evitar el absentismo escolar.
3. **Diversidad cultural:** los programas de educación intercultural, no establecidos en todas las comunidades (caso de Madrid) pretenden que se reconozcan y respeten las diferencias culturales aportadas por el alumnado, y que se potencie el diálogo crítico, la interrelación y la interacción entre las personas de diverso origen, cultura, etc. En Cataluña se ha contado con el “Plan de Lengua y Cohesión Social” (LIC), que incluye planes de intervención y evaluación del alumnado desde un enfoque intercultural. Existen también guías especialmente dirigidas a los profesores para que incrementen su formación y capacidad pedagógica con un enfoque intercultural⁴⁵.
4. **Entorno educativo:** existen también programas dirigidos a trabajar con las familias y con el entorno social del centro escolar, que incluye múltiples redes asociativas e instituciones en las que se ubica la escuela. En Cataluña destacan los “Planes Educativos de Entorno”, que agrupan normalmente a varios centros

45 Especialmente interesante es la Guía INTER, elaborada en el marco de un proyecto europeo y editada por el Centro de Recursos para la Atención a la Diversidad Cultural en Educación (CREADE). Ver UNED (Coord.), Guía INTER, Una guía práctica para aplicar la Educación Intercultural en la escuela, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 2006.

educativos, ya que el espacio de referencia es el barrio o la ciudad. En el curso 2006-07 funcionaban en el conjunto de la comunidad 79 Planes de Entorno.

La incorporación de España a la Unión Europea también ha influido en las políticas educativas relacionadas con la inmigración. Como primera referencia histórica en el plano legal, se suele citar la Convención Europea del Estatuto Legal de los Trabajadores Inmigrantes de 1977 en la que el Consejo de Europa recomienda a los sistemas educativos de los países miembros tres tipos de actuación de carácter muy progresivo para asegurar la inserción escolar del alumnado inmigrante: 1) adaptar el sistema escolar a las necesidades educativas especiales de estos estudiantes; 2) incluir clases de lengua y cultura del país de origen en los currículos; y 3) fomentar la educación intercultural en toda la comunidad educativa.

Desde los órganos de gobierno de la Unión Europea se han desarrollado varias recomendaciones y algunas directivas de carácter general que son aplicadas con muchas variantes por los estados miembros⁴⁶. Las medidas educativas más habituales van orientadas, en primer lugar, a compensar las deficiencias lingüísticas del alumnado inmigrante, mediante la llamada “inmersión lingüística” en la que el alumnado recibe clases intensivas de la lengua vehicular de la escuela durante el horario escolar o bien clases bilingües, impartidas tanto en la lengua oficial del país como en su lengua materna. En segundo lugar, se persigue compensar los desfases académicos en las diversas áreas del currículo escolar, mediante grupos de refuerzo y apoyo al aprendizaje, incluyendo evaluaciones diferentes para las personas inmigrantes. Por último, se promueve una reducción de la ratio profesor/alumnos en el aula, a fin de facilitar la atención personalizada (se recomienda un máximo de 15 plazas por clase).

La legislación española trata de adaptarse paulatinamente a estas orientaciones, tal como se ha expuesto anteriormente, lo que no significa que los discursos de los agentes escolares (profesorado, alumnado y padres y madres de alumnos) las hayan incorporado en la práctica educativa.

3.2. SISTEMAS ESCOLARES DE ALGUNOS PAÍSES LATINOAMERICANOS

La transición entre el sistema escolar del país de origen y el de España se produce con diferencias significativas dependiendo de cuál sea el país de procedencia y la comunidad autónoma de destino, dentro de España. A continuación se recoge una breve referencia histórica al proceso de institucionalización de la escuela en los países latinoamericanos, para ofrecer después una sucinta descripción de cómo funcionan los sistemas educativos en algunos países (Ecuador, Perú, República Dominicana y Argentina).

46 Algunos estados plantean limitaciones más o menos importantes a la educación a los inmigrantes no documentados, y otros a quienes no posean un dominio previo de la lengua vehicular del país.

En general, salvo en algunas áreas geográficas excepcionales, la mayoría de la población latinoamericana vivía hasta bien entrado el siglo XX de la agricultura y la ganadería en pequeñas poblaciones y la educación era asumida como una tarea familiar y comunitaria, propia de las sociedades agrarias de aquella época. Aunque desde el siglo XVIII se había iniciado la implantación de la escuela primaria, las tasas de escolarización eran muy bajas y casi todos los adultos y adultas eran analfabetos.

Fue a mediados del siglo pasado cuando la escuela se generalizó, justo en el momento en que la mayoría de los países inició un despegue acelerado de sus estructuras demográfica y productiva, se intensificó la urbanización y se dio paso a una red de comunicaciones modernas, primero con la introducción del radio-transistor en la ciudad y el campo, y luego a principios de los sesenta con la televisión y las redes telefónicas.

En este contexto, como señala Cajiao, “la escuela se convierte en la herramienta civilizadora por excelencia. Es imprescindible que niños y niñas adquieran las aptitudes necesarias para participar en la vida social y productiva que requiere la ciudad. Aunque el proceso civilizador de la escuela se inicia en el siglo XIX, la expansión escolar más fuerte, impulsada por el Estado, sólo se produce a mediados del siglo XX. (...) El Estado se ve frente a la necesidad de expandir las escuelas y las universidades para adecuarse a los nuevos retos planteados por la industrialización y el desarrollo de los sectores económicos modernos: banca, comercio a gran escala, servicios públicos... En Colombia, como en otros países similares (de América Latina) la educación se convierte en una prioridad, no sólo por su papel en el desarrollo, sino como forma de consolidar el sistema democrático. A pesar de que el orden político está montado sobre un fuerte centralismo presidencialista, es preciso contar con una clase dirigente, que, más allá de los grandes centros urbanos, pueda asumir las responsabilidades de gobierno en departamentos y municipios, para lo cual lo mínimo que se puede exigir es que la población tenga un nivel educativo básico”⁴⁷.

A partir de los años setenta del siglo pasado surgen las Leyes Generales de Educación y en los años ochenta y noventa se promueve la descentralización educativa que en la mayor parte de los países pasa a ser competencia regional, provincial o incluso local. Esta evolución es muy paralela a la que ha tenido lugar en España y se puede observar también en el contenido básico de los currículos y las etapas escolares. No obstante, existen también diferencias, mayores o menores según los países, regiones y municipios de procedencia, e incluso según el tipo y titularidad de los centros⁴⁸.

47 CAJIAO, F., “La concertación de la educación en Colombia”, en el Monográfico sobre “Pactos educativos en Iberoamérica”, en Revista Iberoamericana de Educación, Nº 34, 2004, págs. 34-36.

48 Todos los países iberoamericanos, lo mismo que España, cuentan con redes de educación privada, además de la pública, así como con una red privada concertada en algunos países.

Sistema educativo de Ecuador

La Constitución aprobada por los ecuatorianos en 2008 determina que “la educación es un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado... La educación se centrará en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico, en el marco del respeto a los derechos humanos, al medio ambiente sustentable y a la democracia; será participativa, obligatoria, intercultural, democrática, incluyente y diversa, de calidad y calidez; impulsará la equidad de género, la justicia, la solidaridad y la paz; estimulará el sentido crítico, el arte y la cultura física, la iniciativa individual y comunitaria, y el desarrollo de competencias y capacidades para crear y trabajar... Las personas, las familias y la sociedad tienen el derecho y la responsabilidad de participar en el proceso educativo” (art. 26 al 29).

Se distinguen tres ciclos básicos: la educación inicial (0-5 años), la educación básica (5-15 años) y el bachillerato (15-18 años). El artículo 28 de la Constitución⁴⁹ hace referencia a la provisión del servicio educativo, es decir, el Estado ecuatoriano a través de las políticas del Plan Decenal de Educación (2006-2015) se ha planteado dar cumplimiento a lo establecido en la Constitución, por lo que se provee del servicio educativo en todos los niveles a través de dos sistemas: escolarizado (existencia de currículo) o no escolarizado (fuera de currículo establecido). Para la consecución de todo esto, el Ministerio de Educación a través de sus instancias respectivas está trabajando para universalizar la educación a todos los niveles. De esta manera se ha estructurado el sistema de la siguiente manera:

- La educación inicial, hasta los 5 años, con tres modalidades, así: presencial (niño o niña asistiendo a un Centro de Desarrollo Infantil), semipresencial (el niño asiste por un determinado tiempo o pocos días a la semana al centro) y a distancia (una educadora comunitaria o parvularia visita en casa a las madres para que apliquen metodología de estimulación oportuna a sus niños y niñas).
- La educación básica, de 5 a 15 años, comprende desde el primer año hasta el décimo año de educación básica. Recientemente se ha trabajado en la construcción del currículo para cada uno de los años de educación básica.
- El bachillerato, de 15 a 18 años, comprende tres cursos. Este ciclo se encuentra en reestructuración con el objetivo de conseguir un bachillerato único para todos, el mismo que provea de las herramientas necesarias básicas que permitan el acceso a la universidad.

49 “La educación responderá al interés público y no estará al servicio de intereses individuales y corporativos. Se garantizará el acceso universal, permanencia, movilidad y egreso sin discriminación alguna y la obligatoriedad en el nivel inicial, básico y bachillerato o su equivalente. Es derecho de toda persona y comunidad interactuar entre culturas y participar en una sociedad que aprende. El Estado promoverá el diálogo intercultural en sus múltiples dimensiones. El aprendizaje se desarrollará de forma escolarizada y no escolarizada. La educación pública será universal y laica en todos sus niveles, y gratuita hasta el tercer nivel de educación superior inclusive”.

En cuanto a la obligatoriedad de los ciclos escolares, cabe indicar que el ciclo de educación básica se convierte en requisito para el acceso al bachillerato, así como el bachillerato se convierte en requisito para el acceso a la universidad. Cada uno de los ciclos tiene sus niveles respectivos, con un currículo que debe ser aprobado por los escolares para su promoción al siguiente nivel.

Respecto a la formación del profesorado, para que un maestro pueda ingresar en el Magisterio Nacional⁵⁰ y dar clase en una institución pública tiene dos opciones: acreditar un título universitario de tercer nivel de Licenciado en Ciencias de la Educación; o recibir título de Profesor, otorgado por los Institutos Pedagógicos, quienes son responsables de formar maestros. Después de insertarse en el sistema de educación, los maestros tienen opciones de capacitación presentadas por el Ministerio de Educación. En los últimos años la Dirección Nacional de Mejoramiento Profesional Docente (DINAMEP) es la encargada de generar los procesos de capacitación para los méritos y ascensos de categoría de los docentes.

En cuanto al calendario escolar, el sistema ecuatoriano tiene dos regímenes: Costa y Sierra, de acuerdo al clima de cada zona, a fin de que los estudiantes dispongan de las condiciones necesarias para asistir a las aulas. De esta manera el régimen funciona de la siguiente manera: régimen Costa: abril–enero; régimen Sierra: septiembre–junio. La carga horaria comprende 200 días laborables, con 8 horas clase (que son determinadas de 40 a 45 minutos) Las cuatro áreas básicas (lenguaje y comunicación, matemática, ciencias naturales y ciencias sociales) tienen la mayor carga horaria.

Sistema educativo de Perú

El Sistema Educativo tiene dos niveles generales: La Educación Básica y la Educación Superior. A su vez, la Educación Básica, que es obligatoria, presenta tres modalidades:

- Educación Básica Regular, que tiene tres niveles: Educación Inicial, Educación Primaria y Educación Secundaria. Esta modalidad es para los menores de 9 años. El nivel de educación Inicial, atiende a los niños de 6 meses a cinco años (de 6 meses a 2 años en cunas y otras formas de atención, y de 3 a 5 años a través de jardines y programas no escolarizados). El nivel de Educación Primaria, atiende a niños de 6 a 11 años, tiene 6 grados y el de Secundaria, de 12 a 16 años, tiene 5 grados.

50 Maestros que trabajan en el sistema público de educación. Cabe resaltar que existen dos sistemas de educación: el público y el privado. El Ministerio de Educación es rector de la política a nivel nacional, sin embargo las instituciones privadas deben cumplir estándares mínimos de funcionamiento y ser aprobados por el Ministerio, aunque tengan autonomía en algunos temas, como la provisión de la planta docente.

- Educación Básica Alternativa, para niños mayores de 9 años, jóvenes y adultos, se organiza por ciclos: Ciclo Inicial (alfabetización) tiene dos grados; Ciclo Intermedio (equivalente al nivel de Primaria) tiene tres grados; y el Ciclo Avanzado (equivalente a Secundaria) tiene 4 grados. Los grados no suponen necesariamente años.
- Educación Básica Especial, para estudiantes con necesidades educativas especiales. Si bien el sistema educativo es inclusivo, existen instituciones educativas especiales para estudiantes cuya inclusión es más difícil. Hay inclusión tanto en la Básica Regular como en la Básica Alternativa.

El calendario escolar para la Educación Básica Regular es de 9 meses, comienza en marzo y termina en diciembre. El de la Educación Básica Alternativa es flexible: cada institución educativa determina su calendario de acuerdo a la demanda de los estudiantes.

En cuanto a horarios, el nivel de Primaria trabaja 6 horas diarias: en instituciones urbanas y peri-urbanas generalmente en dos turnos, de mañana y tarde; en zonas rurales en un solo turno, pero siempre con 6 horas diarias. En el nivel de Secundaria se trabajan 7 horas, también por turnos. Las diferentes áreas curriculares, tanto de Primaria como de Secundaria tienen un número de horas semanales, por ejemplo matemática tiene en Secundaria 4 horas semanales.

El sistema de Educación Superior tiene su propia ley, tanto para las universidades públicas como privadas. La Educación Superior no universitaria está integrada por los Institutos Superiores Pedagógicos (donde se forman los docentes) y los Institutos Superiores Tecnológicos. Además, están diversas escuelas, como la Nacional de Bellas Artes o la Nacional de Música, entre otras, y el Instituto Pedagógico Nacional Monterrico, una institución de formación de docentes que tiene autonomía administrativa y grado universitario.

Sistema educativo de República Dominicana

El sistema vigente en la República Dominicana parte del Plan Decenal de Educación (1992-2002), que fue formulado mediante una estrategia participativa. En 1997 se aprobó la Ley General de Educación, en el marco del Plan Decenal. El organismo central en materia de política educativa es el Consejo Nacional de Educación mientras la gestión ordinaria corre a cargo de la Secretaría de Estado de Educación y Cultura. Los principios fundamentales son la libertad de educación y la educación permanente y entre los fines destacan los siguientes: "Formar personas libres, con sentido crítico y creativas, capaces de participar y construir una sociedad libre, democrática, participativa, justa y solidaria; formar ciudadanos amantes de su familia

y de su Patria, conscientes de sus deberes, de sus derechos y de sus libertades; formar recursos humanos calificados para estimular un desarrollo de la capacidad productiva nacional basado en la eficiencia y en la justicia social”⁵¹.

Los niveles educativos son cuatro: Preprimaria o Inicial, hasta los 6 años; Primaria o Básica, hasta los 14; Secundaria o Media, hasta los 18; y Educación Superior, de 19 en adelante. Son obligatorios y gratuitos el último curso de Preprimaria y los ocho años de Primaria; la Secundaria no es obligatoria pero el Estado tiene obligación de ofrecerla gratuitamente. El sistema de Educación Superior comprende Institutos Técnicos de Estudios Superiores (todos privados) y unas 40 universidades.

La tasa de escolarización es prácticamente universal entre los 5 y los 13 años (último curso de Preprimaria y ocho años de Primaria) y supera el 50% en Secundaria.

El promedio de horas lectivas es de cinco horas académicas en Educación Primaria y de seis en Secundaria. El cuadro de asignaturas en ambos niveles es el siguiente:

Educación Primaria	Educación Secundaria
<p>Primer ciclo (4 cursos):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Español - Matemática - Ciencias sociales - Ciencias de la naturaleza - Educación física - Educación artística 	<p>Asignaturas ciclo común:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Español, Inglés y Francés - Matemática - Ciencias de la naturaleza - Ciencias sociales - Educación física, artística y técnica - Formación integral, humana y religiosa
<p>Segundo ciclo (4 cursos)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Las seis del primer ciclo - Lenguas extranjeras - Formación integral, humana y religiosa 	<p>Asignaturas 2º ciclo (Optativas):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lengua española - Lenguas extranjeras (Inglés, Francés) - Matemática - Finanzas, Resolución de problemas, Aplicaciones - Ciencias de la naturaleza - Química, Biología, Ecología - Ciencias sociales - Fundamentos, Realidad cultural dominicana, - Geografía, Economía dominicana - Sociología

51 Principios y objetivos generales de la educación en República Dominicana, en UNESCO-IBE, World Data on Education, 2006/07, www.ibe.unesco.org.

El principal examen del sistema educativo tiene lugar al finalizar la Educación Primaria; se realiza a nivel estatal y es obligatorio y gratuito. No se presentan a él en torno al 10% de las personas inscritas y otro 10% aproximadamente no logra superarlo; no obstante más del 80% del censo dominicano termina obteniendo el título de Educación Primaria.

El peso de la enseñanza privada es elevado en Educación Preprimaria (36%), bajo en Primaria (14%) e intermedio en Secundaria (23%). Existen ayudas públicas para la educación en centros privados (más de 1.500 centros en el conjunto del país, en gran parte dependientes de instituciones religiosas).

República Dominicana ha conseguido importantes avances para reducir el analfabetismo en el país, que era muy elevado hasta fechas recientes (en torno al 40% de la población adulta en 1990). Asimismo, se ha progresado en poner a disposición del alumnado material escolar moderno (libros de texto y cuadernos, que no se introdujeron de forma generalizada hasta mediados de los años noventa). El objetivo político es dedicar a la educación el 4% del PIB o el 25% del presupuesto estatal, “escogiéndose el que fuera mayor de los dos” (Ley de Educación de 1997), pero tal objetivo todavía no se ha conseguido.

Sistema educativo de Argentina

La vigente Ley de Educación Nacional, sancionada en 2007, estipula la obligatoriedad escolar en todo el país desde la edad de 5 años (educación inicial pre-escolar) hasta la finalización del nivel secundario. Ello suma 13 años de educación obligatoria. Esta nueva ley avanza sobre la anterior, por medio de la cual la obligatoriedad escolar se extendía por 10 años. Si bien actualmente la universalización del nivel medio no está cumplida, el porcentaje de alumnos en edad de asistir subió del 50% al 70% en los últimos años.

Entre las prioridades educativas actuales, se plantea el acceso de quienes no concurren aún a la escuela media, la permanencia de quienes sí lo hacen o hicieron pero abandonan (absentismo), junto con la universalización de la calidad de los aprendizajes para todos. Además, el nivel medio de educación se encuentra en revisión, impulsada desde el gobierno central pero a través de acuerdos con las provincias. Esta reforma no sólo contempla la actualización de los planes de estudio, sino también de las modalidades de acreditación, la organización institucional y la normativa escolar.

La organización del Sistema Educativo Nacional prevé cuatro niveles y ocho modalidades:

- Niveles: Educación Inicial, Educación Primaria, Educación Secundaria y Educación Superior.
- Modalidades: Educación técnico-profesional, Educación especial, Educación artística, Educación permanente de jóvenes y adultos, Educación rural, Educación intercultural, Educación en contextos de privación de libertad y Educación domiciliar y hospitalaria.

La formación del profesorado (maestros y profesores para los distintos niveles y modalidades de enseñanza) se desarrolla en el nivel superior en los Institutos Superiores de Formación Docente (terciarios, no universitarios) y en la Universidad. Todas las carreras que forman docentes tienen una duración mínima de 4 años, de acuerdo con la mencionada ley. Asimismo los tramos y contenidos mínimos de la formación docente se hallan regulados mediante Lineamientos Curriculares Básicos, aprobados federalmente.

El calendario escolar se extiende desde el mes de marzo hasta los primeros días del mes de diciembre y por ley se prevé la asistencia de 180 días obligatorios de clase.

4. EXPLORACIÓN INICIAL DE LOS DISCURSOS DEL ALUMNADO IBEROAMERICANO, DE SUS PADRES Y MADRES Y DEL PROFESORADO

Se abordan en este apartado las representaciones de los principales protagonistas del proceso educativo que afecta al alumnado de origen iberoamericano residente en España: el profesorado, los padres y madres, y el propio alumnado, a través de algunas entrevistas realizadas en Madrid (grupos de profesorado y de alumnado) y Barcelona (grupo de padres y madres). En particular se estudian las opiniones y actitudes en torno a las trayectorias escolares del alumnado de origen iberoamericano, a fin de identificar los principales factores de éxito o de fracaso educativo en dicho proceso.

El diseño y los objetivos de la exploración cualitativa, mediante la aplicación de la técnica de grupos de discusión focalizados⁵², fue el siguiente⁵³:

- GF1: Alumnos y alumnas de bachillerato y ciclos medios de Formación Profesional, entre 16 y 19 años, procedentes de países iberoamericanos. Todos con experiencia de escolaridad en sus países de origen.

Objetivo: captar las vivencias y representaciones del alumnado iberoamericano respecto a las propias trayectorias escolares y la predicción sobre el resultado de éxito o fracaso en relación al conjunto del alumnado y al sector del alumnado inmigrante; valoración de los dispositivos institucionales para la atención del alumnado inmigrante y su eficacia en la inserción escolar y social.

- GF2: Padres y madres de alumnos de familias iberoamericanas procedentes de varios países; todos con hijos escolarizados en centros públicos y concertados en destino, y con experiencia escolar en el país de origen.

Objetivo: captar las representaciones, vivencias y expectativas de los padres y las madres del alumnado iberoamericano sobre las trayectorias escolares de los hijos, sobre los recursos del sistema para la inserción escolar y sobre las salidas o inserción social y laboral.

- GF3: Profesores y profesoras con diverso grado de intervención con alumnado inmigrante en general y, particularmente, iberoamericano procedentes de varios centros escolares, algunos de ellos concertado.

52 La técnica del grupo de discusión focalizado requiere la participación de entre 6-9 personas, seleccionadas respecto a diversos criterios representativos del sector a analizar. Mediante la grabación y posterior transcripción de la discusión realizada, se garantiza una recogida más objetivada de las opiniones manifestadas. Ver KRUEGER, R., *El grupo de discusión (The Focus Group)*, Pirámide, Madrid, 1991.

53 Ver ficha completa de cada grupo en la primera página del mismo, Anexo 2. Transcripciones de Grupos focalizados. Las citas de los grupos recogen el Nº del Grupo Focalizado (GF2, por ej., se refiere al GF de Padres y Madres) y, a continuación, la página correspondiente del texto mecanografiado del GF (GF2, 26).

Objetivo: Captar las representaciones típicas sobre la posición del alumnado iberoamericano en el conjunto del alumnado y frente al resto de inmigrantes extranjeros, respecto a la predicción de sus trayectorias de éxito o fracaso escolar y respecto a los recursos disponibles para su atención y la eficacia de los mismos.

La exposición de resultados se estructura en cuatro partes: 1) la fase de transición entre la escuela del país de origen y la de España; 2) la presentación de las diversas trayectorias escolares que terminan en la obtención de diversas titulaciones o en el abandono prematuro de la escuela; 3) posición del profesorado en relación al alumnado inmigrante e iberoamericano; y 4) posición de los padres y madres en relación al proceso educativo de sus descendientes.

4.1. ENTRADA Y ADAPTACIÓN AL SISTEMA ESCOLAR DE DESTINO

Para los tres colectivos estudiados, el momento más difícil de la trayectoria escolar del alumnado de origen iberoamericano tiene lugar en la fase de transición entre el sistema educativo de su país de origen y su entrada en la escuela de destino. No obstante, conviene avanzar que existe una circunstancia determinante que diferencia entre quienes han ingresado en la escuela española a una edad temprana (antes de los 8-10 años), a quienes no se atribuyen mayores dificultades, y quienes llegan a una edad más avanzada, a quienes se atribuyen problemas de adaptación, sobre todo cuando llegan con más de 14-15 años⁵⁴.

La elección de centro escolar al llegar a destino

Esta cuestión es abordada por los padres y madres, y en menor medida por el profesorado. Los alumnos y alumnas no tocan este tema, lo que es claro reflejo de que no intervinieron en la decisión.

Para los padres y madres, la razón principal de elección de centro es la proximidad a su domicilio⁵⁵, a lo que se une el tener una buena opinión por parte de parientes o amigos –normalmente paisanos del mismo origen–, y en algunos casos haber visitado personalmente los centros de la zona. La elección, de hecho, se orienta mayoritariamen-

54 En las entrevistas realizadas a la muestra del alumnado (ver II Parte, Cap. 6), por ejemplo, César y Laura, los momentos escolares más difíciles no siempre han tenido que ver con la transición de la escuela del país de origen a la de destino, sino con momentos posteriores ligados al desarrollo de la adolescencia (salidas con amigos, otros intereses además de los escolares, etc.) o a motivos familiares y económicos (caso de Pedro). Esta matización es importante en las trayectorias singulares de los entrevistados, incluso entre quienes tuvieron que enfrentarse a la cuestión lingüística del catalán.

55 Según una reciente encuesta de ámbito estatal, el principal motivo para escoger el centro escolar de su/s hijo/s fue la cercanía de su domicilio (40,9%), la calidad de la educación que ofrecía (18,1%) y la tradición familiar (el mismo colegio de los padres o al que ya iban hermanos mayores, 11,7%). PÉREZ-DÍAZ, V., RODRÍGUEZ, J.C. y FERNÁNDEZ, J.J., Educación y familia. Los padres ante la educación general de sus hijos en España, FUNCAS, Madrid, 2009, pág. 71.

te hacia centros de titularidad pública, aunque en varios casos prima el interés por los concertados, ya sea por motivaciones “religiosas” o porque dichos centros tienen una mejor imagen desde el punto de vista de la “disciplina” o de status”⁵⁶.

Entre los docentes de los centros públicos existe la sospecha de que los privados hacen lo que “pueden” para no tener que escolarizar al alumnado inmigrante recién llegado, lo que explicaría la proporción mucho mayor de migrantes en la escuela pública⁵⁷. Entre las medidas adoptadas para ello, estarían la excusa de no disponer de “aulas de enlace”, tener ya lleno el cupo de alumnos por clase, exigir pagos extra complementarios para actividades extraescolares, expulsar del centro a alumnos o alumnas con problemas de comportamiento, etc. En opinión de un sector del profesorado de centros públicos, la gran concentración de inmigrantes en centros públicos ha producido un “bajón impresionante” en su nivel escolar⁵⁸. En especial, los centros ubicados en barrios periféricos y con mayor tasa escolar foránea –a veces superior al 90%– se convierten en “guetos irremediables” donde los profesores dejan de ser “docentes” para convertirse en “cuidadores”. En consecuencia, proponen la redistribución del alumnado extranjero entre todos los centros, públicos y privados, de forma equilibrada (tal como ha remarcado, por ejemplo, el Síndic de Greuges en Cataluña).

Otro sector del profesorado se opone a los argumentos anteriores y considera que los guetos no se originan en los centros escolares sino en la sociedad, especialmente en los barrios periféricos de las grandes ciudades donde se concentra la población marginada, con menos recursos económicos y bajo nivel de estudios (y donde se ubican

56 En varias aproximaciones (TERRÉN, I. y CARRASCO, C., 2007, pág. 30) se ha observado que a pesar de la percepción de una abundante oferta escolar pública en España, en ocasiones hay un deseo o preferencia de las familias migrantes hacia la oferta escolar concertada.

57 En el curso 2009-2010 el 66,2% del alumnado no universitario de nacionalidad española estaba escolarizado en centros de titularidad pública (4,5 de 6,8 millones de escolares), mientras lo estaba el 81,9% de nacionalidad extranjera (625.000 de un total de 763.000). Datos de avance del Ministerio de Educación.

58 Análisis pormenorizados de las evaluaciones PISA concluyen, en efecto, que la incidencia negativa de “la densidad de alumnos inmigrantes únicamente resulta significativa ante una presencia mayor del 20% de inmigrantes en la escuela”. A partir de esta constatación, los autores señalan la importancia de desarrollar políticas públicas orientadas a equilibrar el peso de inmigrantes entre los distintos tipos de centros para que no se sobrepase ese umbral: “Este resultado señala claramente a los procesos de segregación de los alumnos entre centros como fuente de problemas en los rendimientos educativos. En términos de políticas públicas, una distribución más homogénea de los alumnos de origen inmigrante en los diferentes centros evitaría este problema”. CALERO, J. y WAISGRAIS, S., “Factores de desigualdad en la educación española. Una aproximación a través de las evaluaciones de PISA”, en Papeles de Economía Española, Nº 119 monográfico sobre la educación en España, FUNCAS, Madrid, 2009, pág. 91, y El Rendimiento educativo del alumnado inmigrante analizado a través de Pisa 2006, 2010 (a).

mayoritariamente las familias inmigrantes de posición socioeconómica más modesta)⁵⁹. Se insiste también en que la solución no es “cuantitativa” (repartir a los alumnos de otra manera) sino cualitativa: aportar los recursos adecuados a los centros, según sus necesidades; trabajar en el desarrollo comunitario de los barrios; transformar la sociedad para que sea más justa, etc.

4.2. LA EXPERIENCIA DE LOS ACTORES EDUCATIVOS

La experiencia del alumnado: “se nos hace demasiado duro”

Para varias personas de este grupo focalizado, la primera etapa de estancia en la escuela española fue “superdura”. Se trata siempre de casos que hicieron el trasvase desde el sistema escolar de origen al español a una edad relativamente avanzada, aunque hay casos excepcionales que apenas tuvieron problemas en esa adaptación (personas especialmente bien preparadas en el terreno académico y, sobre todo, de aquellos países y centros con un nivel escolar más elevado). Por otra parte, quienes ingresaron en la escuela desde muy pequeños reconocen que no tuvieron mayores problemas de integración ni se sintieron marginados por los compañeros⁶⁰.

Los jóvenes con mayores dificultades reconocen que sufrieron una gran decepción. Venían a España confiando en que “iba a ser bonito” y se dieron “de bruces con la realidad”. En primer lugar, a varios les bajaron de nivel escolar, en relación al nivel correspondiente a su edad, después de no pasar un examen de ingreso, algo que consideran injusto en algunos casos. Incluso después de aprobar el examen y pasar al aula correspondiente a su edad, se da a veces el caso de que “no entiendes nada” y, en consecuencia, al poco tiempo “te hacen bajar de curso”.

En segundo lugar, surgen los problemas para incorporarse al aula con normalidad, conectando los saberes aprendidos en el país de origen y los que se imparten en la escuela española. Los problemas son varios:

59 En el texto anteriormente citado del Síndic de Greuges, se afirma que “la segregación escolar es, pues, por una parte, un reflejo de la propia segregación urbana, y en este sentido, se trata de un fenómeno cuya solución sobrepasa las posibilidades de la política educativa” (SÍNDIC DE GREUGES, *La segregación escolar en Cataluña*, Informe extraordinario, Síndic de Greuges de Cataluña, Barcelona, 2008, pág. 105). También en el mismo texto se advierte de que “actualmente en Cataluña crece el riesgo de fragmentación social dentro del sistema educativo. Algunos barrios de ciudades catalanas experimentan hoy en día un proceso de segregación educativa, y nada hace pensar que esta tendencia se invierta”.

60 La equiparación de resultados académicos entre alumnos nativos y alumnos inmigrantes con inserción temprana en la escuela se ha constatado en varios estudios, así como la influencia decisiva de la posición económica de la familia y el nivel de estudios del padre y de la madre. Ver, entre otros, COLECTIVO IOÉ, “Rendimiento escolar: causas del éxito y el fracaso en los estudios”, cap. 8 de *La escolarización de hijas de familias inmigrantes*, CIDE/Instituto de la Mujer, Madrid, 2003, págs. 118-31; y GUTIÉRREZ-DOMÈNECH, M., “Factores determinantes del rendimiento educativo: el caso de Cataluña”, *Monográfico de Documentos de economía “la Caixa”, N° 15*, 2009, Barcelona.

- Métodos de aprendizaje diferentes: “me lo sabía pero de otra manera... ¡te lías!”. Es el caso de una chica dominicana que ingresó con 14 años en la escuela española. Era muy brillante en su país y, al llegar a España, aprobó el examen correspondiente a su nivel de edad pero luego se le bajó de clase: ella sabía resolver los problemas de matemática y llegaba al resultado correcto pero la profesora le exigía hacerlo “como se hace aquí”, lo que la llevaba a la confusión. A pesar de su esfuerzo en el primer año, suspendió en junio y en septiembre, lo que la llevó a repetir curso, ya sin motivación para estudiar, y a suspenderlo de nuevo, con lo que no pudo obtener el certificado de la ESO. Los problemas de método de aprendizaje se extendían también a las asignaturas de lengua e inglés (sistema y fonética de Estados Unidos, mientras aquí se adoptan los propios de Inglaterra).
- Contenidos diferentes: las asignaturas de literatura y sociales (historia, geografía...) presentan contenidos muy diferentes. Aquí prevalecen los de España/Europa; allí los del respectivo país o de América Latina. Este problema se agudiza cuando se entra en el aula ya avanzado el curso escolar.
- Comprensión lingüística, a pesar de hablar el mismo idioma, ya sea porque se utilizan palabras diferentes para conceptos básicos o porque no se entiende bien al profesor cuando habla (muy deprisa o gritando, o con una entonación poco adaptada a los usos de su país de origen)⁶¹.
- Rechazo de los compañeros, que acosan al recién llegado y con frecuencia se mofan de él y no le dejan concentrarse en el estudio: “yo perdí un año porque tenía mucho lío con los españoles, me molestaban mucho, no me dejaban concentrarme. Como no tenía ni idea, a veces me vacilaban, me trataban mal y se reían de mí. Incluso te daban, me escupían en la chaqueta. Decían que yo era de tal nación, que esto, que lo otro...” (GF1, 8).

Este último punto es el que suscita más debate en el grupo ya que las actitudes de rechazo son percibidas por todos pero les afectan de manera muy distinta según cuál sea su actitud. El portavoz del rechazo, del que hemos tomado la cita, reconoce que se encogía tímidamente ante el acoso de sus compañeros, con lo que éstos se crecían; en su opinión, bajo la influencia de su madre, no se debía enfadar con quienes le trataban mal y, mucho menos, pelear con ellos sino, más bien, tener paciencia y ver en qué fallaba él para que le trataran así. Según su propio análisis, con esa actitud sólo conseguía que le llamaran “cagao”. Para el resto del grupo, por el contrario, a los españoles “chuli-

61 La percepción de una diferente comprensión de la misma lengua, en este caso del español, es referida tanto por el alumnado como por el profesorado. Estaríamos ante lo que P. Bourdieu denominó “capital lingüístico”, en cuanto competencia para la producción de un discurso ajustado a una situación o campo social determinado, como es la escuela. Sólo quienes lo tienen se sienten orientados en el mismo y su producción es valorada como legítima. El capital lingüístico se sitúa en el plano del lenguaje mientras que la competencia lingüística se sitúa en el plano de la lengua. Aún compartiendo la misma lengua, profesorado y alumnado inmigrante pueden no entenderse, como tampoco entiende el lenguaje escolar el alumnado procedente de familias de clases bajas.

tos” hay que “pararles” a fin de “hacerse respetar” y, si es necesario, pelear con ellos o amenazarles con que les vas a “quemar el coche”, como hacían los jóvenes inmigrantes de los barrios franceses. A la España dura, de la violencia machista y xenófoba, hay que responderle con contundencia, para defender la propia dignidad. Desde esta perspectiva, invitan al compañero rechazado a que se cambie de colegio y procure adoptar otra actitud⁶².

En cuanto a la actitud del profesorado, se valora positivamente su cooperación con los nuevos alumnos, aunque a veces está limitada porque tienen que atender a toda la clase. Algunos docentes están dispuestos a emplear parte del tiempo fuera de clase o en el recreo para orientar a los alumnos y salir al paso de sus dudas, etc. En general, son comprensivos y les defienden cuando sus compañeros se meten con ellos (en los casos más graves, cuando hay riesgo de violencia, no dudan en llamar a la policía para que esté a la salida del colegio). Los profesores, sin embargo, no conocen el bagaje escolar que los alumnos traen de sus países de origen y todo su esfuerzo va orientado a que aprendan lo de aquí y con el método de aquí, lo que suscita una cierta confrontación en el alumnado:

- Para un sector del alumnado, la asimilación es lo correcto, como plantean los docentes: “estando aquí tienes que saber el conocimiento de aquí”.
- Para otro sector habría que conjugar armoniosamente ambos saberes: “saber de un país y del otro”. Entre otras cosas, de esta manera se facilitaría un posible retorno: “mantener lo de tu país por si vuelves; si no, vuelta a empezar otra vez allí...” (GF1,4).

Entre las medidas adoptadas por la escuela para apoyar a los recién llegados, se alude a las aulas de enlace (Madrid) o aulas de acogida (Barcelona), existentes en algunos centros, donde se les prepara para dar el salto a un aula normal. Estas aulas se dirigen, sobre todo, a dotar a los migrantes de un conocimiento suficiente de la lengua vehicular (en Madrid, donde se aplicó el grupo, el español, pero en Barcelona es el catalán). Por eso, son pocos los alumnos iberoamericanos (especialmente brasileños) que pasan por aulas de enlace, o pasan pocos meses, pues no tienen el problema lingüístico de quienes no hablan la lengua castellana (en Cataluña y otras comunidades bilingües sí es habitual para los alumnos latinos “nouvinguts”).

En Madrid se utilizan con más frecuencia clases de compensatoria o de refuerzo, en horario extraescolar, cuando se encuentran lejos del nivel medio de la clase. Las asig-

62 La referencia a las dificultades provocadas o percibidas por la presencia de ciertos grupos del alumnado en los centros es conocida como “efecto compañero” (peer effects), sobre todo cuando se refiere a las características del nivel de estudios menor o del origen migrante de las familias de los compañeros. En tales casos se entiende en sentido negativo para la mayoría de nivel superior o autóctona, aunque también puede tener un sentido positivo, como es cuando hay una mayor presencia de ‘chicas’ en el centro. Ver CALERO, J. y WAISGRAIS, S. (2009) y GUTIÉRREZ-DOMÈNECH, M^a (2009). Sin embargo en el texto citado del grupo del alumnado, el efecto compañero negativo se entiende a la inversa, es decir, las molestias de los autóctonos sobre los migrantes.

naturas que suelen suscitar más dificultad son las matemática, la lengua y el inglés, ya sea porque el nivel académico en el país de origen era más bajo o por los problemas de métodos de aprendizaje y diferencia de contenidos a los que antes se ha aludido.

En algunos centros se ha establecido la figura del alumno voluntario, de cursos superiores y en su mayoría españoles (algunos también inmigrantes), que ayudan a los compañeros que van más retrasados en clase, disponiendo para ello de algunas horas por la tarde en horario extraescolar.

Con el paso del tiempo las dificultades de la primera etapa escolar dan lugar a un proceso de adaptación: “te adaptas poco a poco a la vida rutinaria de aquí... el estudio, a veces el trabajo, la casa, las salidas con los amigos los fines de semana...”. No obstante, una parte de los recién llegados no superan la prueba de la fase de transición y dejan la escuela o son derivados a titulaciones de escaso reconocimiento (PCPI, Escuela de adultos, etc.).

La opinión de padres y madres: “un ritmo agotador”

La opinión de padres y madres es muy similar a la de sus hijos alumnos. La adaptación es más fácil cuando se accede a la escuela con pocos años y se complica a medida que son mayores. Asimismo, un momento polémico es cuando se hace el examen de nivel y se ubica al alumno por encima o por debajo (esto más frecuente) de su grupo de edad.

Lo que más notan los padres en relación a la escuela de los países de origen (al menos, de la mayoría de ellos) es el horario escolar, mucho más largo en España: “el horario de mi país, como en el de ella, es por la mañana o por la tarde, los pequeños normalmente siempre por la mañana... entonces aquí los míos se quedaban dormidos cuando iban a clase por la tarde. ¿Cómo voy a quitarle el sueño a un nene de pocos años?” (GF2, 5). Se quejan de que pasen tantas horas sentados, en horario de mañana y tarde, a lo que se añade que luego “vienen a casa y siguen sentados con la tarea”.

Por otra parte, cuentan experiencias concretas de hijos o hijas llegados a España en edad avanzada que sufrieron problemas de adaptación al entrar en la escuela, en la misma línea que lo expresado por el alumnado migrante: rechazo por parte de los compañeros, dificultades de acople entre los sistemas de enseñanza de los dos países, problemas añadidos en Cataluña porque tienen que aprender el idioma de la comunidad, etc.

Punto de vista del profesorado: “para algunos el salto es insuperable”

La transición entre el sistema educativo de los países de origen y el de destino depende de muchos factores. A favor juegan el proceder de países más “avanzados” (como Argentina o Uruguay) o pertenecer a familias de extracción social acomodada y con nivel académico más elevado. Asimismo, hay también casos individuales de cualquier país y

clase social que logran una buena adaptación desde el principio gracias a sus cualidades excepcionales. Pero lo más habitual entre las alumnas y alumnos latinos que llegan a España con una edad avanzada es que les cueste “muchísimo” su inserción en la escuela, hasta el punto de que en los casos más graves se ven obligados a abandonar los estudios prematuramente: “Por norma general cuando llegan con edad de bachillerato, que han cumplido en su país todos los pasos correspondientes a su edad, llegan aquí y se encuentra perdidísimos. Les bajan incluso a nivel de Secundaria obligatoria y ¡tampoco! Esos alumnos, al final, se tienen que ir” (GF3, 4).

Según los docentes, los principales problemas de adaptación son los siguientes:

- Nivel académico más bajo en la mayoría de países iberoamericanos (no aluden a diferentes métodos de aprendizaje ni a diferentes contenidos curriculares).
- Dificultades de comprensión lingüística, ya que se requiere una lenta adaptación curricular hasta que incorporan los conceptos básicos que se usan en España: “hay algunas palabras, tan sencillamente palabras, que son esenciales para entender un texto, que muchas veces no entienden. No entienden porque no las han dado o porque no han llegado a su nivel” (GF3, 7).
- Además, los españoles hablan muy deprisa y a veces a gritos, lo que también dificulta la comprensión aunque todos hablen y escriban en castellano: “muchos me dicen que aquí hablamos muy duro, que les cuesta muchísimo pues cómo se habla aquí, que hablamos muy deprisa, que hablamos muy duro, que decimos las cosas muy directas y eso al principio les choca muchísimo, es algo que les choca mucho el que no se diga ‘por favor’... la gente falta en el respeto a los profesores, no hay respeto en general, y se les cae mucho la imagen de escuela... Muchas veces te dicen eso, que para qué van a venir a clase si lo único que hacen es escuchar gritos y peleas. No entienden muchas veces al profesor cuando dice los enunciados de las actividades, aunque todos hablen y escriban el castellano” (GF3, 9).
- Por último, se alude a un sector del alumnado latino que se encuentra traumatizado por las “experiencias tremendas” que han vivido en el reciente proceso migratorio: “hay muchos chavales que por desgracia han vivido unas situaciones personales tremendas, tremendas a la hora de venir aquí y les cuesta muchísimo desprenderse de ellas. En un sistema educativo como el nuestro, que se intenta que se adecuen a unas normas para intentar aprender, hay algunos de ellos que les cuesta estarse quietos” (GF3, 5).

Entre las medidas para abordar estos problemas, los profesores destacan las aulas de enlace, las clases de compensatoria, los programas específicos de bienvenida, los monitores de integración y los compañeros tutores⁶³.

Los programas específicos de bienvenida se organizan sólo en algunos centros y, cuando funcionan bien, son muy positivos para apoyar al recién llegado. El problema es que se aplican poco: “cuando hay programa de bienvenida el profesor tiene que contemplar que, al llegar el alumno extranjero, se integre en el grupo, que haya una dinámica de grupo, que le tenga en cuenta, que esté un poco pendiente de él, pero yo creo que se hace muy poquitas veces, o sea, que se tenga en cuenta a ese alumno recién llegado” (GF3, 9).

Uno de los recursos de estos programas son las aulas de enlace, poco utilizadas por el alumnado iberoamericano, salvo en comunidades bilingües como Cataluña, donde se les enseña el catalán (Aulas d’acollida). También se utilizan a veces para poner al día determinadas materias, función que se comparte con la compensatoria. Las aulas de enlace presentan ciertos problemas de rigidez al establecer un tope en el tiempo de estancia, que en ocasiones resulta insuficiente: “Yo he estado en el aula de enlace y, a veces, es dramático porque ves que por fin empiezan a adquirir el nivel, se le acaba el plazo y de repente se va a un curso en el que no conoce a nadie, empiezan a explicarle cosas que no va a entender...” (GF3, 5).

La mayoría de los latinos que ingresan de mayores acuden a clases de compensatoria “porque tienen carencias”. El objetivo es que se superen esas carencias en el menor tiempo posible, lo que no siempre se consigue. Esta forma de interpretar el bagaje escolar del alumnado inmigrante puede provenir de un prejuicio en relación a los sistemas educativos de los países de origen que –aún reconociendo que no se conocen bien– son valorados a veces como “inferiores” o de “menor

63 Estos recursos son los referidos por los participantes en nuestro grupo focalizado con profesores y profesoras de Madrid (GF3). Las actuaciones educativas para atender al alumnado de origen extranjero son muy variadas e incluyen recursos generales y específicos para el colectivo inmigrante. El Programa de Bienvenida, de aplicación en los centros sostenidos con fondos públicos, incluye dos líneas de actuación: las Aulas de Enlace y el Servicio de Ayuda Itinerante al alumnado inmigrante (SAI), con funciones de asesoramiento y apoyo a los centros (trabaja más con el alumnado rumano, marroquí y chino). Ver una relación completa de todos los recursos en CONSEJERÍA DE INMIGRACIÓN Y COOPERACIÓN DE LA COMUNIDAD DE MADRID, Plan de integración 2009-2012 de la Comunidad de Madrid, en www.madrid.org/inmigracion-madrid, 2009, págs.142-48. Para una información más general del conjunto de España, ver MADERERO, A. (Coord.), Informe sobre la acogida e integración educativa de los alumnos inmigrantes iberoamericanos en el sistema educativo español, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales y Organización de Estados Iberoamericanos, Madrid, 2007.

nivel”, sin considerar que puede tratarse de diferentes contenidos o métodos de aprendizaje⁶⁴.

Los monitores de integración están presentes en algunos centros con mayores tasas de inmigración y/o minorías étnicas (comunidad gitana). Su tarea se considera importante porque pueden compensar las limitaciones del profesorado (atención a las familias, relación personal con casos difíciles, etc.). Sin embargo, los docentes critican la precariedad laboral de estos monitores, contratados anualmente a través de organizaciones privadas prestadoras de servicios; además, últimamente, con la excusa de que el flujo de inmigrantes es menor, les reducen su horario de trabajo o dejan de contratarlos: “no son funcionarios y muy pocos se consolidan en el mismo centro y ahora les están recortando a media jornada”; “yo soy monitora interina y me han enviado cada año a un centro distinto” (GF3, 11).

Los compañeros tutores son alumnos o alumnas de cursos superiores que asumen la tarea de acompañar al migrante recién llegado. La valoración de esta figura, en los centros que está presente, es muy positiva: “Nosotros lo que sí tenemos es la figura del compañero tutor, que es un compañero, un chico español o a veces extranjero también, que lleva ya bastante tiempo en el centro, conoce el centro, entonces se le asigna un inmigrante del aula de enlace y se ocupa de estar con él los primeros días, bueno, en el periodo de adaptación; y suele funcionar porque además se crea una relación de amistad incluso de afecto entre ellos, y suele estar bien” (GF3, 11-12).

Las medidas anteriores pueden ayudar a una mejor adaptación en la escuela pero se trata de recursos implantados parcialmente y no en todos los centros⁶⁵. En la práctica, según el profesorado, el principal recurso es el trabajo cotidiano en el aula. En este sentido, los profesores y profesoras se quejan de que no dan abasto, sobre todo si tienen que atender de manera personalizada a varios alumnos a la vez: “la mayor parte de las veces

64 Como se señala en un estudio reciente realizado en Madrid “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 déficit’ que, desde los años 60, ha tenido cierta visibilidad en el discurso educativo (...) (pero que) han sido discutidas y criticadas desde diferentes perspectivas”. POVEDA, D., JOCILES, M.I., y FRANZÉ, A., “La diversidad cultural en la educación secundaria en Madrid: experiencias y prácticas institucionales con alumnado inmigrante latinoamericano”, en Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano, Vol. 5, Nº 3, Universidad Autónoma de Madrid, 2009, pág. 12.

65 Sobre la aplicación de las medidas de atención a la diversidad del alumnado con necesidades de apoyo educativo, algunas investigaciones evidencian que se aplican antes y en mayor medida las medidas específicas y, generalmente, fuera del aula ordinaria, lo que para P. ARNAIZ (2009) da lugar dentro del centro a dos flujos de enseñanza diferenciados: el especial y el “normal”, encontrándose en el primero gran parte del alumnado migrante o procedente de minorías étnicas. A conclusiones similares han llegado otras investigaciones, como la de M. I. PONFERRADA (2009) para quien “la clasificación por niveles dentro de cada curso crea un orden escolar discriminatorio, reproduciendo una fuerte segregación étnica asociada a la no competencia intelectual y al no conocimiento” (pág. 81). De modo semejante puede verse que ciertas prácticas escolares producen la exclusión de buena parte de los estudiantes, según el análisis realizado en 4 IES de Madrid (MARTIN ROJO, L. y MIJARES, L., 2007).

se intenta solventar un poco con el trabajo de los profesores. Pero es que hay veces que el trabajo de los profesores no llega... porque son treinta en clase, más o menos, y ¿qué?, ¿te vas a dedicar a uno solo? Es que es imposible. Y entonces falta dinero también. Es dinero, dinero, dinero, dinero” (GF3, 7-8). Esta referencia al dinero no sólo se refiere a reforzar todos los recursos antes descritos sino a la conveniencia de rebajar el número de alumnos por profesor a fin de permitir un seguimiento personalizado.

4.3. DIVERSAS TRAYECTORIAS ESCOLARES. ENTRE EL ÉXITO Y EL FRACASO

Una vez superada la primera etapa de adaptación al sistema escolar español, las chicas y chicos de origen iberoamericano se insertan en las aulas, dando lugar a diversas trayectorias escolares que dependen de múltiples circunstancias. En primer lugar, su capacidad intelectual y su grado de motivación personal para estudiar. En segundo lugar, las condiciones escolares propiamente dichas, que incluyen el ritmo y características del trabajo en el aula, el papel de los libros de texto y de las nuevas tecnologías aplicadas a la educación. En tercer lugar, conviene tener en cuenta el entorno que rodea a los escolares, en especial su familia, sus amigos y el contexto social en general. Por último, se dedicará un apartado al abandono escolar temprano, situación que afecta a casi un tercio del conjunto del alumnado en España y a más de la mitad del de origen iberoamericano.

La capacidad intelectual y el nivel de motivación

La buena disposición intelectual, junto al esfuerzo personal y una clara motivación para el estudio, constituyen la base de una buena trayectoria escolar. Quizás por obvios, estos aspectos no son tratados con amplitud en los grupos focalizados. Se alude a casos particulares, como una chica ecuatoriana que se levanta a las 5 de la madrugada y es la mejor alumna de su clase, hasta el punto de que su profesor reconoce que se ha vuelto la maestra de todos sus compañeros: “ella es así de entregada porque le gusta la perfección, el cumplimiento de sus tareas” (GF3, 23); o también las referencias al conjunto del alumnado de origen latino que “salvo excepciones y casos muy puntuales, en el día a día de la clase son, ¡vamos!, ya quisiéramos que nuestros alumnos fueran así de educados y atentos” (GF3, 2).

En general, los padres y madres aluden a que las chicas son más estudiosas y cumplidoras que los chicos, tanto aquí en España como en sus países de origen y en todo el mundo: “las nenas siempre fueron en todo el mundo un poco más organizadas. Los nenes son más... siempre están llamando la atención a los chicos, son más distraídos...” (GF2, 23).

En cuanto a las motivaciones para estudiar, los alumnos y alumnas aluden con frecuencia a que España ofrece más oportunidades de estudio que sus países de origen, por lo que deben aprovecharlas: “desde mi punto de vista, la experiencia de salir de mi país a España no ha estado mal, ¿no?, porque España tiene muchas salidas en lo que es

referido al estudio, más oportunidades, más que en nuestro país, eso sí es verdad” (GF1, 29). Además, no sólo valen los títulos universitarios sino también los intermedios: el de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), los de Formación Profesional, el PCPI, etc.: “allí tú no eres nadie si no tienes una carrera universitaria. Aquí tú eres alguien si tú tienes un título de la ESO y más... y ya más si tienes una carrera. Pero allí no eres nadie si no tienes una carrera” (GF1, 22).

A su vez, las mayores oportunidades de estudio en España se relacionan con una mayor facilidad para encontrar trabajo, lo que da lugar a una carrera competitiva para obtener diversos títulos y hacerse un amplio currículum: “Si te pones a buscar trabajo, cuantos más cursos tienes, más te cogen. Si tú vienes con un currículum con más programación que yo, el trabajo te lo dan a ti, porque hay mucha competencia... Y si queremos regresar a nuestro país, te van a coger allí porque tienes el título de Europa” (GF1, 33).

Los padres y madres abundan en el mismo tipo de motivos que los hijos: estudiar para obtener títulos y sacar una carrera, que serán la base del éxito en la vida. Para algunos padres, el motivo fundamental de la emigración fue conseguir que sus hijos salgan adelante estudiando una carrera: “(madre) la mejor herencia que pueden dejar los padres es una buena carrera con la que se puedan defender en la vida, porque de qué sirve que les dejes dinero si él no es responsable... En un dos por tres se va a gastar todo su dinero...; (padre) como padre, lo mejor que hemos hecho en nuestra vida ha sido el habernos traído a nuestros hijos aquí para poder sacarlos adelante (mediante buenos estudios). Y si se caen, levantarlos. Como padre estoy orgulloso de ello” (GF2, 8-9).

Los suspensos, en la medida que representan un fracaso en la carrera por conseguir el título, suponen una motivación para estudiar con más intensidad. Por eso, no se ve bien que se permita pasar de curso arrastrando asignaturas; es como si aprobar o suspender no tuviera importancia, lo que les desmotiva para estudiar: “en Ecuador tú pasas de curso limpio, sin ninguna asignatura pendiente. Entonces aquí no: terminas 1º de bachillerato y te han quedado dos, pues no pasa nada, las recuperas en 2º. ¿Cómo que no pasa nada? Así no se te exige que estudies, es como si te dijeran que si no quieres estudiar no pasa nada” (GF1, 24).

Sin embargo, si los suspensos se repiten o si las notas son muy bajas, en lugar de incentivar al estudio pueden suponer en otros casos todo lo contrario: “a lo mejor estudias más para conseguir unos resultados mejores, para aprobar, y cuando nos dan la nota: ¡un dos!, jolín, ¿para qué estudié? Hombre, la moral se te baja y dices: pues, nada, para sacar un dos no estudio, me quedo en casa viendo la tele y ya está” (GF1, 24).

Los profesores confirman el punto anterior y cuando los suspensos se dan de forma generalizada (“ocho ceros, catorce ceros”) lo achacan a que el alumno o alumna no están en el nivel académico que les corresponde, al margen de su edad cronológica. En tales casos la situación es “un desastre” que influye gravemente en la autoestima del alumnado afectado y también en el nivel de la clase. La solución sería ubicar a esas per-

sonas en un aula correspondiente a su nivel académico y, si requieren más tiempo de “aulas de enlace”, de compensatoria o de refuerzo, pues que se les proporcione.

El trabajo en el aula

Para los tres agentes participantes en los grupos focalizados, el núcleo central del proceso escolar tiene lugar en el aula, de la que forman parte esencial, por un lado, la relación docente-discente y, por otro, el conjunto de medidas puestas a su disposición en el trabajo escolar. En especial, destaca por su importancia el papel jugado por los libros escolares, y por su novedad, la presencia cada vez mayor de las nuevas tecnologías de la información.

En general, la visión que tienen los padres y madres del trabajo en el aula es ambivalente: se valora la entrega generosa de los profesores hacia los alumnos, pero se desconfía de la pérdida de autoridad dentro de la clase, lo que –unido al estrés derivado de las exigencias académicas y las muchas horas de clase– impediría un aprendizaje tranquilo y ordenado.

Por su parte, los profesores se muestran, como ya se ha dicho, saturados de trabajo, debido al número de alumnos pero sobre todo a su heterogeneidad –acentuada con la inmigración–, lo que les vuelve muy difícil el poder dispensarles un trato personalizado.

Los alumnos y alumnas presentan las dificultades de acople –también aludidas– al ritmo, a los métodos de enseñanza y a los contenidos nuevos que se imparten en España, además de problemas específicos de discriminación/integración con el resto de compañeros presentes en el aula.

En cuanto a los materiales pedagógicos, destacan las referencias a los libros y a las nuevas tecnologías de la información. Desde las familias y también desde el alumnado iberoamericano se critica que cada año se tengan que comprar libros nuevos, lo que les parece un derroche ya que se podrían reciclar los utilizados en años anteriores, como hacían en sus países de origen. Los profesores también aluden a esta cuestión y la relacionan con el “negocio de los libros”, que sería la causa de que no se aprovechen los libros de años anteriores. Apenas aparecen referencias, sin embargo, al contenido u orientación de los libros, salvo para indicar que sus contenidos en Historia, ciencias sociales, Literatura, etc. remiten al contexto español-europeo y tienen poco en cuenta un enfoque internacional-intercultural.

En relación a las nuevas tecnologías, quien más se centra en esta cuestión es el profesorado. Por un lado, plantea su gran importancia, que aumentará con el paso del tiempo, y la necesidad que tiene de reciclarse –sobre todo quienes tienen más edad y están poco familiarizados con los nuevos procedimientos– para poder orientar al alumnado. Por otro lado, presenta una división de opiniones en relación al uso que los jóvenes hacen de las nuevas tecnologías:

- Para unos, los chicos y chicas son en la mayoría de los casos “analfabetos digitales”: se sirven mucho de ciertos usos (como el Messenger o el Twenty... y sobre todo los móviles) pero poco de los que pueden estar más asociados al trabajo escolar (búsquedas abiertas en Internet para complementar las materias de clase, etc.).
- Para otros, es frecuente el uso de Geogle o Wikipedia: “es lo más sencillo del mundo recoger esa información... ¡y la utilizan!” (GF3, 37).

El debate del profesorado se amplía a la importancia cualitativa de las nuevas tecnologías y, también, a los problemas pedagógicos que puede plantear su introducción en la escuela. En cuanto a su importancia, se insiste en el poder que tienen para un acceso fácil y rápido a fuentes de información: “antes tenías que mirar cuatro horas en una enciclopedia y acababas hasta las narices; ahora simplemente pinchas aquí y, ¡pum!, te sale lo que te interesa. Es mucho más inmediato y rápido que antes. Eso está cambiando la manera de percibir el trabajo y el estudio” (GF3, 37).

Sin embargo, por otra parte, esa “facilidad” de acceso a la información puede impedir el trabajo tradicional de organización mental para la búsqueda de soluciones que era característica de la metodología tradicional (coger el boli, leer, buscar...): “en la sociedad actual prima la inmediatez, todo lo que no sea en el momento... pero como tengas que hacer un mini-esfuerzo extra... ¡se terminó!” (GF3, 38).

Finalmente, el consenso del profesorado se sitúa en el reconocimiento de que las nuevas tecnologías tienen un carácter instrumental, y en ese sentido son muy importantes, pero que no son “la panacea” de la educación, “como se piensa desde las administraciones, que creen que aplicando las nuevas tecnologías se van a solucionar todos los problemas...” (GF3, 38).

El contexto familiar

En los tres grupos focalizados se alude constantemente a la importancia de los contextos que rodean al alumno o alumna, más allá de la escuela. En especial, la familia⁶⁶ y las amistades.

Antes de que los hijos lleguen a España, los padres y madres ya están trabajando, enviando dinero para su formación y haciendo planes para cuando se logre la deseada

66 Todos los autores conceden importancia a la familia en el logro del aprendizaje, incluso alguno como Brunner al revisar la investigación realizada en países desarrollados entre 1996 y el 2000 llega a determinar que estaría en el 80% (ver BARAÍBAR, J. M., *Inmigración, familias y escuela en educación infantil*, M.E.C-Catarata, Madrid, 2005, pág. 16). Al interior de la familia se destacan tres factores de incidencia: el estatus socioeconómico y el nivel educativo de los padres, el tipo de familia y la herencia genética, ver PÉREZ-DÍAZ, V., RODRÍGUEZ, J.C., y FERNÁNDEZ, J.J., *Educación y familia. Los padres ante la educación general de sus hijos en España*, FUNCAS, Madrid, 2009, págs. 15-30.

reunificación: “(madre ecuatoriana) Yo llevaba aquí varios años trabajando por mis hijos... pues aquí uno hace todo lo que puede para ellos, enviarles tanto paquetería como dinero para que estén en buena situación... Pero cuando llegas allí (de vacaciones) te encuentras con otra cosa, que no es lo que uno espera...” (GF2, 2).

Los padres desean reencontrarse con sus hijos para que vayan “por el buen camino” y no se “descarrilen”, como ocurre cuando se les deja al cuidado de parientes lejanos. Se alude a los “hijos falsos” que quedan abandonados: “Algunas personas de nuestro país traen a sus hijos como si fueran sus hijos, pero no son sus verdaderos hijos. Están con el tío y saben que su mamá sigue en Santo Domingo o en otro país... Es una manera de querer ayudar a la familia pero después esos niños están aquí sin atender... o los traen como nietos pero ni siquiera es su abuela ni nada... Entonces si el niño viene con una familia que en realidad no tiene nada que ver, que viene con un tío o con un primo que no es su padre y que no se preocupa, pues mira: ‘yo te traje para que tú estuvieras aquí, tuvieras un pasaporte y pudieras hacer algo, pero si tú no quieres allá tú’...” (GF2, 40-41).

Los padres y madres consideran que es clave su presencia cerca de sus hijos e hijas para acompañarles en el proceso de socialización. En especial se alude a su papel de vigilar a sus hijos, “machacarles” para que estudien y se porten bien: “estamos siempre empapados los padres de todo lo que concierne a los hijos, de los peligros, del riesgo que pueden tener... porque tú estás: ‘venga, venga...’ Estás machacando, machacando... el machacar nunca ha estado de más” (FG2, 28). En particular, la vigilancia se dirige a las relaciones de los hijos e hijas (amigos, novio-novia, etc.) y al uso que hacen de Internet: “Hay que vigilar a los niños, qué es lo que están mirando, qué están haciendo en Internet tantas horas que le dedican...” (GF2, 29).

Cuando surge la polémica en torno a la existencia de padres o madres “malos”, que no atienden ni vigilan suficientemente a sus hijos, se produce una réplica en el sentido de que lo habitual es que tales padres están saturados de horas de trabajo y, por eso, no pueden atender a sus hijos como ellos quisieran⁶⁷:

- “(Madre dominicana) Los padres que valen la pena están aquí (en las reuniones del colegio). Los otros que no vienen son también aquellos que sus hijos no vienen a clase, que faltan muchísimo al colegio... ¡ésos no están!”

67 Un estudio centrado en este tema, llega a la conclusión de que la muy positiva actitud de las familias hacia el estudio “no se acompaña de una conducta activa de supervisión y de vinculación responsable con la comunidad educativa, con lo que esa orientación familiar no llega a ser lo suficientemente poderosa como para impedir desalientos, fracasos y abandonos prematuros”. LABRADOR, J. y BLANCO, M.R., “Traectorias educativas y laborales de los jóvenes hijos de inmigrantes en España”, en *Migraciones*, Nº 22, 2007, pág. 109. Sin embargo, para TERRÉN, I. y CARRASCO, S., “Familia, Escuela e Inmigración”, en *Migraciones* Nº 22, 2007, págs. 44-45, el significado de la experiencia escolar de los hijos para los padres deriva de la necesidad de ver los frutos del esfuerzo migratorio, y más que el miedo a que los hijos saquen malas notas se observa el miedo a que no sepan conducirse rectamente, es decir, miedo al fracaso por haberlos criado en la emigración.

- “(Madre argentina) Pero, claro, muchas mamás trabajan a esas horas, y los papás también. Hoy día, tal como están los trabajos y la situación, la mayoría no puede ir...” (GF2, 30).

Entre los alumnos y alumnas, se reproduce el discurso de sus padres: primero se distingue entre padres buenos (que se preocupan por sus hijos, les animan a estudiar y están pendientes de ellos) y malos (que no les acompañan y les dejan de lado); pero enseguida se indica que casi siempre la no atención paterna o materna se debe a su exceso de tiempo de trabajo que les impide acompañar a sus hijos o hijas: “Si tus padres te dejan de lado, te dicen: ‘hala, búscate la vida’, eso está muy mal y es uno de los factores que nos afectan a nosotros para estudiar... y por eso buscamos otras salidas, yo qué sé, las bandas o las drogas o el alcohol...; (réplica) yo creo que los padres tienen poco que ver con eso... la mayoría de los padres... mis padres no están en casa porque están trabajando y estás todo el día encerrado entre cuatro paredes” (GF1, 29-30). Los padres, de una forma general, quieren el bien de sus hijos y hacen lo que pueden por ellos, por lo que los responsables del fracaso escolar deben buscarse en otros sitios, ya sea el propio alumno o alumna, los amigos y otros factores: “Echar la culpa a los padres... yo no creo. En todo caso lo tendrán el ambiente o los amigos que tú llevas, pero los padres no... El padre te quiere dar un mejor futuro y lo que tú estás haciendo es darle la espalda porque haces lo que no debes” (GF1, 29).

El consenso final se establece dando a cada cual lo suyo y no haciendo generalizaciones, ya que “cada casa es un mundo”. Además, no sólo cuenta el frecuente exceso de trabajo de los padres inmigrantes sino sus condiciones laborales, a veces de dura explotación e incluso de mal trato, que les deprime y luego influye en el ambiente familiar: “Por ejemplo, un día ves que viene tu madre y llora porque le ha pasado un problema en el trabajo y a ti también te cuesta adaptarte un poco porque eso te quita la moral” (GF1, 30).

Para el profesorado, la influencia de los padres y madres iberoamericanos en la educación de sus descendientes es similar a la de los autóctonos. En ambos casos, se quiere lo mejor para los hijos y, especialmente, una buena educación: “No he percibido diferencias entre padres iberoamericanos y españoles, o sea, yo creo que es igual, hay familias que sí, que le dan importancia a la educación, y otras que no, independientemente de su nacionalidad. Yo no haría diferenciación” (GF3, 31). Se observa, sin embargo, una diferencia en que los padres latinos confían más en la escuela como vía de ascenso social que los nativos, que se habrían “atocinado” y ya no creerían en la escuela: “Ellos creen todavía en la enseñanza como medio para subir en el escalafón social... En cambio, yo creo que muchas familias españolas han perdido esa ilusión, no creen en la educación como medio... en cambio las familias sudamericanas, iberoamericanas creen firmemente que a través de la educación sus hijos van a ser mejores, van a poder llegar a puestos de trabajo mucho mejores... que nos hemos atocinado aquí en España” (GF3, 30-31).

Lo anterior no se riñe con otra convicción de la mayoría del profesorado en el sentido de que más que los padres en sí, lo que es influyente es su posición de clase, es decir, su nivel económico y su nivel de cualificación académica, del padre y de la madre, tal como veremos más adelante.

Sobre las amistades: entre el control y el descontrol

En relación a las amistades, su importancia en el proceso educativo de los hijos, sobre todo al llegar la adolescencia, es una constante de los tres grupos realizados. Dicha importancia puede ser tanto para ir mejor como para ir peor en el plano educativo y escolar. De ahí la importancia que tiene para los padres controlar las amistades de sus hijos: “los amigos arrastran mucho... Dependen de con quién van, porque el grupo de mi niño y de mi niña grandes es muy estudioso, se reúnen... tienen tiempo para pasear o se reúnen en casa para estudiar... Los padres tenemos que estar al tanto de las amistades porque si se dejan arrastrar, son débiles y se dejan llevar, que tengo compañeros de mi hijo que fuman porros, ¡muchísimo!” (GF2, 26-27).

Se reconoce que los profesores suelen avisar a los padres cuando ven que los migrantes recién llegados se juntan con grupos “pervertidos” (no estudiosos, que fuman porros, etc.) pero el problema mayor no está dentro de los centros sino fuera, en los ambientes que frecuentan en el barrio⁶⁸: “Porque el amiguito éste que está dentro de este grupo pequeñito tiene otro amigo y éste lleva a otros amigos que ya no están en el centro, ¿eh?, eso no quiere decir que no pueda pasar en el colegio aunque eso está muy controlado, pero yo hablo de las amistades que puedan llegar a tener fuera...” (GF2, 30).

Desde la experiencia del propio alumnado de origen iberoamericano, se distingue entre los dos tipos de amistades descritos por sus padres pero relativizan la peligrosidad de los grupos considerados como “pervertidos”; más bien, se trataría de grupos afectados por la adolescencia, tanto en el terreno afectivo (los noviazgos prematuros que te puede llevar tanto a aplicarte más como a lo contrario) como en general en el descoloque general respecto a las instituciones próximas (familia y escuela). El problema mayor se produce en un tercer grupo de “amigos”, que es muy minoritario y que se suele identificar con bandas muy jerarquizadas asentadas en barrios muy precisos; tales bandas están pendientes de captar a otros jóvenes y suelen hacerlo aprovechando los momentos de debilidad y baja autoestima de quienes se sienten discriminados/fracasados en la escuela y/o abandonados/distanciados de su familia, tal como se ha recogido anteriormente⁶⁹.

68 El exterior a la familia y al centro escolar es la calle, como espacio no regulado por los padres y docentes. Dicho espacio provoca las demandas familiares de protección y la ansiedad por la falta de autoridad. Ver TERRÉN, I. y CARRRASCO, C., 2007, o.c., págs. 35-39 y CONDE, F., La mirada de los padres: crisis y transformación de los modelos de educación de la juventud, CREFAT, Madrid, 2002.

69 Ver DELPINO, M^a. A, La inserción de los adolescentes latinoamericanos en España: algunas claves, Observatorio de la Infancia, M.T.y A.S, Madrid, 2007.

Abandono escolar temprano. Los malos resultados

Después de la primera etapa de transición entre la escuela de origen y la de España, la mayoría del alumnado de origen iberoamericano se adapta al patrón general de la clase. Pero ello no impide que tanto entre ellos como entre los nativos se produzca una tasa elevada de fracaso escolar, algunos de cuyos síntomas son los suspensos, las repeticiones de curso y, en última instancia, el abandono prematuro de los estudios, es decir, el dar por rematada la etapa escolar sin haber terminado los niveles que se consideran normales en el sistema escolar español (la ESO y, en edad más avanzada, el resto de la educación secundaria, ya sea un ciclo formativo o el bachillerato). La estadística homogénea a nivel europeo sobre “abandono temprano de la escuela” incluye a la población residente en España de 18 a 24 años que no sigue ningún curso de formación y que no ha completado el nivel de la segunda etapa de Educación Secundaria; en 2008, esta tasa se situaba en el 31,3%⁷⁰ y en el caso de la población inmigrante iberoamericana podía superar el 50%.

En el grupo focalizado de padres y madres migrantes, sus hijos permanecen en el sistema escolar, por lo que no han llegado a una situación final de abandono del proceso educativo. Sin embargo, se alude a veces a otros hijos u otras personas que abandonaron prematuramente la escuela. En un caso se trataba de la hija mayor que quedó embarazada y tuvo que abandonar sus estudios por ese motivo. La familia quedó traumatizada por la situación, que hubo que encajar inevitablemente, pero la conclusión fue para la segunda hija de la familia, a quien se prohibió enamorarse mientras siguiera en la escuela: “A mi hija menor la tengo prohibido enamorarse si quiere estudiar, porque mi hija mayor se enamoró y, mira, a los 17 años sacó un niño, que ya tiene cuatro años” (GF2, 24). Esta madre considera que el desliz de su hija fue motivado por el libertinaje que existe en España: “los noviecitos allá van cogiditos de la mano pero aquí se dan unos abrazotes (risas)... Para qué nos vamos a engañar, aquí de buenas a primeras lo que quieren es cama...” (GF2, 25).

En otro caso se alude a un chico que dejó los estudios al terminar la ESO y luego se colocó como técnico de iluminación, después de hacer un cursillo, pasando a tener un contrato de trabajo y a comprarse un coche con 19 años; para los padres, ha sido un éxito: “Mi chico terminó 4º de la ESO, pero él no era de estudiar, no era tonto pero era muy dejado. Y dijo: ‘ahora me voy a ganar la vida por mí solo ya no voy a que mi padre y mi madre me den de comer gratis’, entonces hizo un curso de formación de mantenimiento de ordenadores y ahora tiene contrato de trabajo por dos años, con nómina y ahorra, y se ha comprado un coche por él mismo” (GF2, 8).

Otros padres del grupo replican que, “sin menospreciar el caso anterior”, ellos son partidarios de dar una carrera a sus hijos “porque la técnica que les permite trabajar y todo eso, cogen dinero y ya no quieren seguir estudiando sino que se acostumbran a coger dinero y... Nosotros somos de la idea de que la mejor herencia para un hijo es una buena carrera” (GF2, 9).

70 Ver www.barometrosocial.es, Ámbito Educación, indicador Nº 6.

Finalmente, los padres y madres establecen el consenso grupal mediante una clasificación de los hijos que los gradúa en cuatro pasos, de mejor a peor:

- Lo mejor es que obtengan una carrera superior, lo que constituye el orgullo de los padres: “Que te llamen a casa por teléfono: ‘oye, ¿está el doctor? Y tú, como padre: ‘sí, mira, aquí lo tengo’. Eso es un orgullo” (GF2, 10).
- Si lo anterior no es posible, vale también que obtengan una cualificación intermedia o técnica para realizar cualquier tipo de trabajo digno (camarero, técnico de mantenimiento...): “Yo tengo sólo un hijo e intento que llegue hasta donde más pueda, pero si veo que va a perder el tiempo, pues que haga lo que ha hecho el niño de esta señora. No es una mala persona porque no se haya sacado una carrera... es decir, con que trabaje y sea una persona de bien...” (GF2, 10).
- Lo que ya resulta inaceptable es que el joven o la joven se vuelvan perezosos para estudiar y para trabajar, y se dediquen a beber y a fumar a costa de los padres: “que ande por ahí arrasándote el bolso y esperando a que tú cobres para... fumar o beber por ahí...” (GF2, 10).
- Por último, la situación más grave, a la que se alude en el grupo en tercera persona del plural, es la de aquellos jóvenes que se dejan llevar por grupos violentos y fuera de la ley, ya en el campo de la delincuencia. Son grupos muy minoritarios, sobre los que los padres deben estar muy vigilantes para que los hijos no se dejen arrastrar por ellos.

Este abanico de expectativas en relación a las salidas profesionales de los hijos e hijas se confirma también en otros estudios sobre familias inmigrantes. Éstas esperan que el sistema escolar permita mejorar la posición social de sus descendientes pero las perspectivas son variadas: “La mayoría de papás y mamás expresan el deseo de que sus hijos obtengan una formación que les permita alcanzar un estatus y posición superior al suyo y el camino reconocido para alcanzar dicha meta es el académico. Ahora bien, el hecho de hacer una carrera o tener una profesión suele ser ambivalente pues puede significar varias cosas al mismo tiempo: trabajar pronto, obtener un título técnico o intermedio o ir a la universidad”⁷¹.

Entre los alumnos, se reconoce que las bandas juveniles violentas imponen su ley en algunos barrios y a veces merodean a la salida de los institutos para robar y pegar a otros jóvenes. Se considera que tales grupos tienen muy pocos partidarios entre los latinos y están más presentes en otros colectivos, como los marroquíes y los gitanos. De

71 MOSCOSO, M.F., “Perspectivas de padres y madres ecuatorianos sobre el contrato pedagógico entre la institución escolar y la familia en un contexto migratorio”, en rev. Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano, Vol.5, Nº 1, 2009, Universidad Autónoma de Madrid, pág. 31.

todos modos, el estigma de “las bandas” les afecta a ellos especialmente⁷² y la gente las asocia a unos rasgos étnicos –el color de la piel– y a una forma de vestir que suelen ser frecuentes entre los latinos⁷³. A uno de los participantes en el grupo le echaron del colegio porque le acusaron falsamente de pertenecer a una banda: “yo siempre me gustaba vestir de un color, entonces ellos se pensaban que yo era de esa banda, porque llevaba el color. La cosa llegó a mayores y me expulsaron del instituto a la mitad del año escolar... Si vistes como un rapero y vives en una zona donde hay gente de esos países, ya piensan que tú eres rapero, aunque nunca te hayan visto...” (GF1, 9).

Los alumnos valoran que en España, a diferencia de lo que ocurre en sus países de origen, existen salidas intermedias cuando no puedes seguir los estudios normalizados. Así, una joven del grupo que suspendió por segunda vez 3º de la ESO fue orientada hacia un PCPI de cocina que ha terminado por ilusionarle. En este caso, la diferencia con el trabajo de su madre (empleada de hogar), establece una nueva gradación entre los migrantes con trabajo no cualificado: los trabajos dignos y no dignos. Un trabajo “no digno” sería el de empleada de hogar, sobre todo si es interna, con muchas horas de trabajo y una relación de dependencia directa de los empleadores; un trabajo “digno” sería aquel que te permite una mayor libertad de movimientos y más derechos laborales.

El profesorado plantea el problema del abandono prematuro de la escuela como algo dramático, que afecta especialmente a los institutos públicos de barriadas populares y que a veces es mayoritario: “En nuestro caso, la mayoría de los chicos abandona prematuramente el sistema educativo. Ahora mismo les ofertamos unos PCPI que no hay plazas suficientes, o vuelven y nos dicen: ‘no quiero, porque me han mandado a Tetuán o me mandan a no sé qué y yo no me quiero mover’. Entonces son chavales que no tienen el título mínimo, que están en Educación secundaria obligatoria, cumplen los 16 años y bueno, ¿qué respuestas les estamos dando?” (GF3, 21).

72 Remitiendo a un estudio de campo con jóvenes latinoamericanos en Barcelona, se considera que el proceso de estigmatización social de las “bandas latinas”, en particular por parte de los medios de comunicación, ha jugado “un papel muy importante en la creación y generalización de una imagen determinada de los grupos de jóvenes latinoamericanos que habitan en la capital catalana”. Dicho con otras palabras, se sostiene que, aunque fueran absolutamente minoritarias, la construcción de la imagen de los jóvenes de origen latinoamericano en Barcelona ha estado estrechamente relacionada con las llamadas “bandas latinas”, caracterizadas desde los medios de comunicación como criminales y sectarias (FEIXA, C. (Dir.), PORZIO, L. y RECIO C. (Coords.), Jóvenes latinos en Barcelona. Espacio público y cultura urbana, Anthropos, Barcelona, 2006, pág. 90).

73 A partir de un estudio de campo con jóvenes iberoamericanos en Gerona se considera que la ropa, la música y la gestualidad son elementos que participan en la categorización de los latinos: “Ser latino puede estar estrechamente relacionado con el ser rapero, o andar de rapero o de ancho. La estética del hip-hop es un elemento que aparece tanto dentro como fuera de la escuela y es el más visible de todos para identificar a los chicos latinos, del parque y de la escuela”. CORONA, V.M., Ser latino en la escuela catalana, Fundación Jaume Bofill, Barcelona, 2007, pág. 98. Lo importante, no obstante, es reseñar si los estilos expresivos juveniles tienen legitimidad o no en los centros escolares y en los espacios públicos. Según el estudio de D. Poveda, M. I. Jociles y A. Franzé (2009) en un IES de Madrid, el estilo ‘regueaton’ asociado a los latinoamericanos no lo tenía, mientras que sí gozaba de legitimidad el estilo expresivo ‘anarko’ (págs. 28-35).

Se trata de un problema que afecta a inmigrantes y a autóctonos pero que puede ser un cóctel explosivo socialmente, si no se aborda a tiempo. Se alude a lo que pasó en Francia, cuando los jóvenes inmigrantes de los barrios se sublevaron hace algunos años: “Es algo que acaba de empezar y yo todavía no tengo muy claro, porque muchos no llegan a conseguir la formación profesional, no tienen la ESO, y entonces luego ocurre como en Francia, no sé, no quiero ser tan dramática, pero claro se encuentran como en Francia, en los suburbios franceses, que no tienen trabajo, no tienen formación, no tienen nada y, al final, salen a la calle... Es un problema que habría que reaccionar ya, pero es que no solamente está pasando con los chavales inmigrantes, está pasando con todos los chavales en ciertas zonas” (GF3, 21).

El profesorado reconoce que “se hacen auténticas maravillas” para evitar que los chicos y chicas fracasados en la escuela terminen sin ninguna titulación, pero no siempre se consigue: “Se hacen auténticas maravillas para que... para maquillarlo directamente, porque se han alcanzado unos niveles preocupantes (de abandono prematuro)... Son gente que están dándose contra la pared porque no lo van a alcanzar, repiten una vez y otra... En mi centro empezamos con seis primeros (de la ESO), cinco segundos, cuatro terceros, tres cuartos y uno de bachillerato... pues nada, ¡hacer números!” (GF3, 22).

Las causas del abandono temprano son complejas y muchas de ellas ya se han indicado en apartados anteriores. Aparte de los problemas que tienen que ver con el origen social y familiar (incluidas las malas condiciones para estudiar en algunas casas), los profesores aluden a la falta de motivación para estudiar, lo que se agrava por su propia incapacidad para conectar muchas veces con los intereses y las expectativas del alumnado. El sistema escolar les ofrece muchos contenidos que no les motivan: “Se está perdiendo el interés por estudiar, así directamente, y en otros casos no damos una respuesta adecuada y, claro, llega un momento en que faltan y pasan de la escuela directamente... Te dicen, por ejemplo, ‘a mí me gustaría algo más técnico, algo más no sé qué’. Vale, entonces muchas veces no le damos esa respuesta... Y yo los tengo aquí de 18 años, ¡18 años! Y como está ahora la cosa... ¡madre mía!, me da miedo, más de uno saldría con una escopeta” (GF3, 28).

En definitiva, el profesorado viene a decir que el fracaso escolar de una gran parte de los jóvenes cuestiona el sistema educativo en su conjunto: “Como no modifiquemos el sistema educativo, pero de verdad, y se pongan de acuerdo quienes se tengan que poner, o cambian mucho las cosas o yo creo que van a ir a mucho peor. Hoy por hoy estamos llegando a un punto que no damos respuesta y ya no somos capaces de educar correctamente ni a nuestros propios nacionales...” (GF3, 35).

4.4. POSICIÓN DEL PROFESORADO

Los profesores y profesoras están de acuerdo en que la inmigración es un hecho ya asentado en la escuela española, que tuvo una primera fase de gran impacto pero que ya ha sido poco a poco encajado como algo normal: “en el día a día de clase, no son tan diferentes... hay un poco de todo..., salvo excepciones, algunos casos muy puntuales...”

exactamente igual” (GF3, 2-3). Las excepciones se refieren a “los que vienen de mayores a mitad de curso”, “casos de violencia y de bandas”, “hay algunos que les cuesta muchísimo adaptarse a las normas y a la lengua...”. En este punto se distingue entre diversas minorías culturales: los latinos se adaptan mejor que los marroquíes y que los “gitanos”, sean estos últimos españoles o procedentes de otros países.

Se alude a los recursos que se han puesto a disposición de los centros para lograr la normalización del alumnado inmigrante, recursos que han sido insuficientes en muchos casos para evitar el fracaso escolar, ya sea porque el alumno o alumna no ha contado con los apoyos necesarios y “un trato personalizado”, o porque el profesor no ha recibido la formación adecuada. Esta referencia a la falta de medios y de dinero público invertido en educación (programas de acogida, aulas de enlace, compensatoria, monitores de integración, etc.) suscita el consenso de todo el grupo del profesorado que con frecuencia se ve desbordado “por tantos fuegos”.

Estos puntos de consenso grupal son expresivos del discurso políticamente correcto del profesorado, pero a lo largo del texto se pueden descubrir diversos síntomas de posiciones diferentes, a veces contradictorias. Posiciones que remiten a planteamientos ideológicos que podemos esquematizar a partir de algunos recientes estudios cualitativos sobre las actitudes de la población española ante la inmigración⁷⁴ y que comentamos después brevemente.

Educación segregacionista (A)

En su versión más depurada, esta posición A es partidaria de una educación diferencial para cada cultura, que se podría ver contaminada o degenerada si se producen mezclas, ya sea en la composición del alumnado o en los contenidos curriculares. El autocentramiento con los iguales se convierte en anillo protector para defenderse del exterior (que se ve como un peligro potencial). Este planteamiento no aparece de forma explícita en el grupo focalizado con profesores y profesoras, pese a lo cual algunas alusiones apuntan en esa dirección, por ejemplo al afirmar que los inmigrantes “degradan” el nivel o el orden de la clase, o al justificar aulas paralelas y currículos diversificados para ciertos tipos de inmigrantes, o cuando se desconfía de las motivaciones por las que algunos decidieron emigrar a España (“algunos pueden venir por otra cosa...”). En los casos más extremos se puede abrir paso un nacionalismo xenófobo, que parte de una profunda desconfianza hacia quienes no comparten la cultura autóctona, su historia, sus tradiciones y aquellos valores que se consideran propios. Se aviva entonces el temor hacia los llegados de fuera, que pueden poner en peligro la identidad y costumbres locales, sobre todo si son muchos y están fuera de control. Las propuestas reactivas van desde el rechazo violento de la población extranjera (persecución y expulsión del país, cierre total de fronteras) a las propuestas de su reclusión o segregación en espacios separados.

74 Ver COLECTIVO IOÉ y ORTÍ, A., La convivencia en Madrid. Discursos ante el modelo de desarrollo de la ciudad y la instalación de población inmigrante. Observatorio de las Migraciones y de la Convivencia Intercultural de la ciudad de Madrid, Madrid, 2007 y COLECTIVO IOÉ, Discursos de la población migrante en torno a su instalación en España, CIS, Madrid, 2010.

Cuadro 2
Posiciones del profesorado ante el alumnado inmigrante
(representaciones de la educación y la ciudadanía)

		Buen súbdito (Estado)	Individuación	Competidor eficiente (mercado)		
Cierre	Sujeción a las normas	B Inserción subalterna <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"> EDUCACIÓN COMPENSATORIA </div> <p>Aceptación del orden estatal como regulador de la vida ciudadana. Se reconoce el lugar subalterno que corresponde a los extranjeros y su obligación de adaptarse a las normas y costumbres de España.</p> <p>Ciudadanía subordinada</p> <ul style="list-style-type: none"> ♦ Educación monocultural-compensatoria: “ser como los españoles”. ♦ Contrato de inmigración. 		C Integración competitiva <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"> EDUCACIÓN PLURICULTURAL </div> <p>Igualdad jurídica de todos los ciudadanos, sean nativos o inmigrantes, para desenvolverse en la vida de acuerdo a sus méritos y respetando la convivencia pluricultural.</p> <p>Ciudadanía equiparada</p> <ul style="list-style-type: none"> ♦ Educación pluricultural, con respeto y tolerancia. ♦ Leyes mínimas comunes. 		Promoción meritocrática
	Populismo conservador (regresión)	A Desconfianza xenófoba <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"> EDUCACIÓN SEGREGACIONISTA </div> <p>Autocentramiento protector en una grupalidad de afines, con lazos etno-culturales que se consideran no compatibles con otras culturas o por desconfianza y/o prejuicios ante los extraños.</p> <p>Ciudadanía reclusa</p> <ul style="list-style-type: none"> ♦ Red escolar de minorías, (compartimentos estancos). ♦ Políticas de control/represión de los inmigrantes (intrusos/peligrosos). 		D Crítica instituyente <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; text-align: center;"> EDUCACIÓN INCLUSIVA </div> <p>Defensa del papel protagonista de todos los grupos y minorías como sujetos activos de las instituciones sociales, con la mira puesta en la superación del modelo de vida individualista-capitalista.</p> <p>Ciudadanía crítica</p> <ul style="list-style-type: none"> ♦ Planteamiento intercultural y políticas antidiscriminatorias. ♦ Política emancipatoria transnacional y altermundialista. 		Apertura
		Endogrupo (protector)	Grupalidad	Exogrupo (prospectiva)		

Educación compensatoria (B)

Esta posición B, más presente en el profesorado, considera que los alumnos y alumnas inmigrantes deben incorporarse al sistema educativo existente en España, sin miramientos ni concesiones al bagaje académico del país de origen o eventuales demandas culturales del nuevo alumnado: “la diferencia se representa como algo deficitario, representación que en todo momento predomina, tanto desde el ámbito legislativo como en el interior de parte de la comunidad educativa”⁷⁵. Un sector de profesores reconoce su ignorancia en relación a los sistemas escolares, la metodología o los contenidos curriculares de procedencia; a veces ni distinguen de qué país vienen: “Yo no distingo si un alumno es peruano o ecuatoriano... con saber que son sudamericanos... y tampoco sé si llevan muchos años aquí” (GF3, 4). El punto de referencia es el nivel y los contenidos que se dan en España, a los que se debe acoplar el alumnado venido de fuera. Las lagunas y diferencias en relación a lo establecido en la escuela española son vistas como déficit que hay que compensar. En el fondo, se parte del reconocimiento del orden estatal español como encargado de poner orden y establecer las pautas y contenidos del sistema educativo (proceso de asimilación). A un nivel más amplio se considera que el lugar social de los extranjeros es subsidiario o subalterno al de la población autóctona y que su obligación es adaptarse a las normas y costumbres vigentes en España.

Educación pluricultural (C)

La posición C defiende la equiparación jurídica de toda la ciudadanía, al margen de su origen nacional, para desenvolverse en la vida de acuerdo a sus méritos. El Estado debe asegurar el control racional de las migraciones internacionales, facilitar la igualdad de oportunidades en el mercado de trabajo y promover la convivencia ciudadana en espacios comunes pluriculturales. Las políticas sociales, entre ellas la educación, se establecen desde parámetros de tolerancia e igualdad de oportunidades. Esto significa que se deben eliminar textos discriminatorios e incorporar contenidos étnicos al currículo (pluralismo liberal cosmopolita). El principal objetivo de la escuela debe ser preparar a las nuevas generaciones para desenvolverse con competencia en la sociedad actual. Se alude a la posición de clase (nivel socioeconómico y académico de los padres del alumnado) como más determinante que la pertenencia nacional para explicar las trayectorias de éxito o fracaso escolar, lo que lleva a demandar flujos de inmigración de países más desarrollados, cuyos hijos estarán en mejores condiciones para adaptarse a la escuela: “es una pena que no haya más movi­lidades de estudiantes europeos, por ejemplo, que tienen mucho que enseñarnos, o de países de Latinoamérica, digamos, los más ricos... Y que sólo vienen de países pobres...” (GF3, 6). En la misma línea, se espera que la llegada de la crisis económica provocará un mayor número de retornos entre los sectores de la inmigración más precarios, lo que elevará el nivel medio de la clase.

75 PÉREZ, M., “Las aulas de enlace: un islote de bienvenida”, en MARTÍN, L. y MIJARES, L., Voces del aula. Etnografías de la escuela multilingüe, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 2007, pág. 146.

Educación inclusiva (D)

Esta última posición (D) aparece sólo esbozada por algunos miembros del grupo que ponen de relieve, por una parte, la desigualdad social existente a nivel mundial y al interior de España y, por otra, la naturaleza grupal y participativa de los colectivos humanos, como sujetos activos de las instituciones sociales. Ante el problema de discriminación en el aula, se replica que la segregación y los guetos están en la sociedad: “el problema no es que se produzcan guetos irremediables por el número de alumnos en un centro... el problema son los guetos que existen fuera de la escuela... es un problema social que luego repercute a nivel educativo” (GF3, 25). Las políticas sociales se establecen desde parámetros de reconocimiento de las diferencias, igualdad de trato y educación intercultural y antirracista: “No podemos cerrar los ojos ni mirar hacia otra parte ante la desigualdad entre el norte y el sur; es preciso desarrollar políticas de solidaridad humana desde la aceptación del otro y desde el impulso de la dignidad de las personas, en las formas de facilitar la integración de los inmigrantes, para luchar contra el racismo y la xenofobia”⁷⁶. En coherencia con lo anterior, se plantea que la actuación limitada al campo de los valores no es suficiente para promover la igualdad y que hay que intervenir en las condiciones materiales que originan la discriminación/explotación entre colectivos. La solución no es dispersar al alumnado inmigrante entre los barrios y centros escolares de la ciudad sino promover el desarrollo global de los barrios marginados y dotar a los centros de todos los medios necesarios. En cuanto a la política migratoria debería orientarse a nivel planetario, como intervención instituyente de los sectores oprimidos hasta conseguir una ciudadanía global basada en la justicia y la cooperación entre todos los pueblos de la tierra.

* * * * *

De las cuatro posiciones descritas, las que prevalecen en el profesorado son la educación compensatoria (B) y la educación pluricultural (C). Ello indica que tienen más peso y legitimidad entre los docentes los discursos que defienden una instalación subalterna o liberal-competitiva de los inmigrantes en la sociedad española, que son justamente los que prevalecen también en el espectro ideológico de la actual sociedad española a partir de la transición pactada del franquismo a la democracia parlamentaria y la “economía social de mercado”.

Sin embargo, en los discursos analizados aparecen también apuntes y líneas de fuga hacia las posiciones de educación segregacionista (A) y educación inclusiva (D). Tal como ocurre en los estudios citados de donde hemos obtenido el Cuadro 2, el debate público en torno a la inmigración está fragmentado, debido a la existencia de múltiples circuns-

76 BUENO, J.R. y BELDA, F., Familias inmigrantes en la escuela. Discursos de los agentes educativos, Universitat de Valencia, 2005, pág. 55. Ver WEHMEYER, M.L., “Audeterminación y la Tercera Generación de prácticas de inclusión”, en Revista de Educación Nº 349, 2009, págs. 45-67.

tancias y condicionamientos, y poco consolidado, dada la novedad histórica de la inmigración extranjera en España. De ahí que, aunque el centro de gravedad de los docentes se sitúe en el conglomerado ideológico de los cuadrantes de arriba del cuadro –progresivo e involutivo–, existen tensiones y posibles fugas hacia los otros dos cuadrantes –regresivo y subversivo– situados en la parte inferior del cuadro. En el marco de una sociedad compleja y con frecuencia contradictoria como la española, atravesada hoy por una crisis social y económica de medio-largo plazo, la confrontación de planteamientos y alternativas de sociedad –incluido el modelo educativo– no sólo es inevitable sino necesaria.

4.5. POSICIÓN DE MADRES Y PADRES

En varios momentos los padres y madres señalan que su estrategia general al emigrar hacia España era mejorar el nivel de vida del conjunto de la familia. En este sentido, y como objetivo más específico se indica la posibilidad de promoción social y profesional de los hijos gracias a su incorporación a la escuela española. Precisamente una buena educación permitiría a sus descendientes “salir adelante”, sin las dificultades encontradas por sus progenitores. La convalidación de los títulos de origen es muy difícil en España, por lo que muchos inmigrantes adultos se quedan bloqueados en sus aspiraciones profesionales; sin embargo, la escuela a la que van sus hijos e hijas será el medio para poder obtener un título, superior o medio, que se considera la llave necesaria para abrirse camino en la vida profesional y “que se cumplan nuestros sueños”. Se llega a afirmar que facilitar esa buena formación escolar-profesional es “lo mejor que hemos hecho en nuestra vida”. Como se señala en diversas investigaciones, “el significado que tiene para los padres inmigrantes la experiencia escolar de los hijos deriva de su necesidad de ver los frutos de su esfuerzo migratorio. El buen desempeño escolar de sus hijos es un indicador de que el viaje merecía la pena (sobre todo cuando la propia vida laboral no arroja frutos tan ilusionantes). De ahí su elevada confianza en la educación, su implicación (aunque casi nunca traducida en abierta participación) y el que proyecten sobre ella toda su fuerte ideología del trabajo y el esfuerzo”⁷⁷.

En cuanto al difícil tránsito entre los sistemas educativos del país de origen y de España, los padres y madres están bastante satisfechos de la acogida y los apoyos que sus hijos han encontrado en España⁷⁸. Aparecen también algunas críticas (bajadas de curso injustificadas, rechazo de los compañeros de clase, falta de respeto a los profesores, etc.) pero prevalecen las valoraciones positivas:

77 TERRÉN, I. y CARRASCO C., “Familia, escuela e inmigración”, en *Migraciones*, Nº 22, 2007, pág. 44; y MOSCOSO, M.F., “Perspectivas de padres y madres ecuatorianos sobre el contrato pedagógico entre la institución escolar y la familia en un contexto migratorio”, en *Revista Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, Vol. 5, Nº 1, 2009, págs. 1-38.

78 Según una encuesta aplicada a nivel estatal a 300 inmigrantes adultos en el año 2008, su opinión sobre el sistema educativo español era muy buena (7,98 puntos de media en una escala de 1 a 10). Los aspectos más valorados fueron el nivel de preparación del profesorado, las instalaciones de los centros y los recursos materiales puestos a disposición del alumnado. Ver SIGMA DOS, *Estudio sobre la inmigración y el sistema educativo español*, Fundación Pfizer, Madrid, 2008, págs. 91-92.

- (Madre dominicana) “Pues mi hijo va a un colegio público y es increíble. Dice el director que hay alumnos de más de 30 países y ni una pintada hay en ese colegio, está todo muy limpio, de verdad, yo... ¡estoy encantada!”.
- (Madre ecuatoriana) “Yo el de mi hija igual, no permiten nada (...).”
- (Padre ecuatoriano) “En mi caso cuando el niño fue a la escuela había un docente en la puerta y nos dijo: ‘no se preocupe, que ya nosotros nos encargamos de que vaya al curso correspondiente’. En el caso mío le llevaron directamente al curso de acogida... hasta que aprendiera el catalán”.
- (Madre boliviana) “Tienen una profesora encargada de nivelar a los recién llegados en el catalán”.
- (Padre ecuatoriano) “Van al aula normal, como cualquier niño, pero tenía dos o tres horas más o menos en el día de clase en el aula de acogida” (GF2, 16-18).

Los padres y madres son conscientes de que tienen un papel coadyuvante en el proceso educativo y deben colaborar con el trabajo de la escuela en muchos sentidos: controlar a sus hijos-hijas en su tiempo libre (la calle y los amigos...), que hagan los deberes y no pierdan el tiempo en internet, que sigan el “camino bueno” en definitiva. Asimismo, deben estar atentos para salir al paso de sus problemas y “si se caen, levantarlos”.

La función paterna se considera muy importante, tanto si los hijos son pequeños como cuando se hacen mayores. De ahí el problema que plantean los que se encuentran separados de sus padres (sin reunificación familiar) o los menores no acompañados. En un primer momento se critica esta falta de atención y se culpabiliza de ello a las familias pero, a continuación, se denuncia la difícil situación de bastantes progenitores que se ven obligados a estar separados de sus descendientes, ya sea porque no han logrado la reunificación familiar o porque tienen un horario laboral demasiado largo que les impide llegar a casa a tiempo para atenderles. En el actual contexto de crisis económica, que afecta en mayor medida a la mano de obra inmigrante, “las situaciones de precariedad y explotación laboral se multiplican y agravan. La legislación sobre extranjería no ayuda: la pérdida del empleo lleva asociada la posibilidad de convertir a un inmigrante en irregular (ilegal) y entrar en un proceso de trabajo sumergido, marginalización, delincuencia, etc. En esas condiciones, la participación en la escuela o en el colegio se convierte en un artículo de lujo, una idea demasiado lejana de la realidad y necesidades cotidianas”⁷⁹.

79 BARÁIBAR, J.M., Inmigración, familias y escuela en educación infantil, Los libros de la Catarata, Madrid, 2005, pág. 60.

Cuando los niños y niñas se hacen mayores, el problema es poder pagar sus estudios superiores o de especialización en alguna materia. En estos casos se alude al caos laboral provocado con la actual crisis económica, la inseguridad de los trabajos y la necesidad de juntar varios sueldos para hacer frente a los gastos que originan los estudios no subvencionados (“con la ayuda de mi otra mitad, que es mi mujer”).

El discurso de los padres y madres se circunscribe estrechamente a los temas concretos relativos a la situación educativa y escolar de sus hijos e hijas. Sin embargo, se puede deducir que su planteamiento ideológico general se inscribe, como en el caso de los profesores, a medio camino entre la educación compensatoria y la pluricultural. Cabe incluso afirmar que como migrantes de primera generación se situarían de hecho en posiciones defensivas-dependientes (cuadrantes izquierdos del cuadro: A y B) pero deseando que sus hijos se puedan ubicar en posiciones más igualitarias-instituyentes (cuadrantes de la derecha: C y D). Este desplazamiento generacional supondría un cambio de identidad social de la inmigración, que pasaría de ser puro objeto de gestión de las instituciones y explotación de los empleadores (posición inicial de fragilidad jurídica y laboral) a la conquista a través de la segunda generación de ciertos espacios institucionales y laborales en los que hacer valer sus intereses y derechos (pleno reconocimiento jurídico, incluida la nacionalización, títulos académicos y profesionales obtenidos en España, reclamación de derechos en igualdad con la población nativa, etc.).

SEGUNDA PARTE

Segunda Parte

EXPERIENCIAS DE TRANSICIÓN ESCOLAR DEL ALUMNADO IBEROAMERICANO EN ESPAÑA. ANÁLISIS LONGITUDINAL

INTRODUCCIÓN

Una parte central de la presente investigación ha sido la aproximación a una muestra de chicos y chicas, hijos de inmigrantes iberoamericanos, que habiendo estado escolarizados en el país de origen se encuentran actualmente en el sistema escolar español en niveles previos a la universidad. El objetivo es rastrear a través de sus trayectorias singulares, escolares y migratorias, los factores que más influyen en el éxito o el fracaso escolar. La exploración tiene carácter longitudinal, con dos calas en años sucesivos a los mismos sujetos para contrastar con ellos la experiencia de transición al llegar a uno de los dos momentos clave de la trayectoria escolar: 4^a de ESO y 2^a de Bachillerato.

Selección de sujetos a entrevistar

Para la selección de los casos a entrevistar se tuvieron en cuenta diversos factores, entre los que destacan los siguientes:

- Curso en el que estaban matriculados: 4^o de ESO (y PCPI) y 2^o de bachillerato (y F.P.). Esta condición deriva de la propuesta de la investigación que planteaba evaluar lo ocurrido en esos momentos clave de la trayectoria escolar (cambio de etapa hacia un nivel de formación posterior, repetición de la situación actual o salida del circuito formativo).
- Características personales: la edad, correspondiente a cursar 4^o de ESO o 2^o de bachillerato y el sexo (mitad varones y mitad mujeres).
- Países de procedencia: de los grupos más numerosos en los centros explorados: Ecuador, República Dominicana, Perú y Bolivia.

- Distintos momentos migratorios-escolares: escolarización temprana hasta los 10 años; escolarización intermedia entre 11 y 13; y escolarización tardía a partir de los 14.
- Residencia y escolarización: Barcelona y Madrid. En las comunidades autónomas de Madrid y Cataluña se concentraba el 43% del alumnado iberoamericano en el curso 2009-2010.
- Titularidad del centro de escolarización: mitad públicos y mitad concertados (religiosos y no religiosos). El 80,6% del alumnado iberoamericano matriculado en el curso 2009-2010 estudiaba en centros de titularidad pública.
- Otras características consensuadas con la dirección de los centros: en el caso de poder seleccionar entre varios sujetos que cumplían las características generales anteriores, se ponderaba con la dirección de los centros la existencia de alguna variable que añadiera interés a la trayectoria escolar particular. En un caso la dirección señaló el hecho del cambio de matriculación intercentros (de titularidad concertada a pública y vuelta); en otro, el haber pasado un periodo de absentismo escolar; y en otros el mayor o menor rendimiento o la mayor o menor presencia de alumnado iberoamericano en la clase, etc.

Mediante la combinación de estas características se buscaba contar con un elenco de situaciones diversificadas que, en su desarrollo, hubieran ido configurando trayectorias específicas en los ámbitos escolar, personal-familiar y migratorio. El juego de los diversos factores es lo que se pretendía recoger a través del relato en primera persona de los sujetos. En el Cuadro 3 se recogen las variables de cada sujeto entrevistado y el tipo de centro, según titularidad y ciudad para cada uno de los dos niveles educativos observados: Nivel obligatorio (último curso) y Nivel post-obligatorio (último curso). A fin de asegurar el anonimato de las personas entrevistadas, se las denominará por un nombre ficticio (Nely, Olga, etc.).

Para invitar a los sujetos a participar en el estudio se contó con la colaboración de los centros visitados (ver I.2.3 Muestra de centros entrevistados), que buscaron a las personas que reunían las características solicitadas por el equipo de investigación. Cuando la persona seleccionada se mostraba dispuesta a colaborar, se le proponía mantener una entrevista sobre su trayectoria personal migratoria y escolar. Una vez dados estos pasos, el propio equipo de investigación se ponía en contacto con los sujetos, para confirmar su disposición y con su familia, para informarle de la invitación cursada a su hijo y responder a cuantas aclaraciones consideraran oportunas. En este proceso de selección de casos, invitación a la entrevista y aceptación familiar, la colaboración de los centros escolares ha sido fundamental como depositantes de la confianza del alumnado y las familias. Parte de las entrevistas se realizó en los propios centros escolares de los alumnos, previo acuerdo con los sujetos a entrevistar y la dirección del centro; otra parte, en el caso de Madrid, se realizó en la sede del equipo investigador, por acuerdo con el sujeto seleccionado y/o la familia. Como es habitual en el modo de proceder del equipo

de investigación, se ofreció una compensación económica a los sujetos entrevistados, tanto para agradecer la disponibilidad de su tiempo y motivar su colaboración, como para asegurar la vinculación de los mismos en la siguiente entrevista a realizar en el curso siguiente. El resultado ha sido favorable y en la Fase II (curso 2010-2011) se ha podido contar con los ocho sujetos entrevistados en la Fase I (curso 2009-2010).

Cuadro 3
Muestra de sujetos entrevistados en Barcelona y Madrid. Fase I
(2009-10)

		BARCELONA	MADRID
Momento de transición escolar	Final de la Secundaria obligatoria	Nely 4º de la ESO Mujer, 16 años, Ecuador Centro concertado religioso	Olga P.C.P.I Mujer, 17 años, R. Dominicana Centro concertado no religioso
		César 4º de la ESO Varón, 14 años, Perú Centro concertado religioso	Fabián 4º de la ESO Varón, 16 años, Ecuador Centro Público
	Final de la Secundaria post-obligatoria	Laura 2º de BACHILLERATO Mujer, 17 años, Ecuador Centro público	Andrea CICLO FORMATIVO G.D Mujer, 16 años, Ecuador Centro Público
			Rubén 2º de BACHILLERATO Varón, 17 años, Bolivia Centro Público
		Pedro 2º de BACHILLERATO Varón, 18 años, Ecuador Centro Concertado no religioso	

Metodología para la recogida de información

Los testimonios de los ocho casos seleccionados se han recogido mediante la técnica de entrevista semidirigida, grabando cada una de las dos sesiones realizadas (Entrevista 1ª en 2009 y Entrevista 2ª en 2010), con una duración media en torno a hora y media. Posteriormente se transcribió íntegramente para utilizar el texto literal como analizador de cada situación⁸⁰. Para la localización de cada Entrevista citada en el informe

80 Textos completos en ANEXO 1. Transcripción de Entrevistas al Alumnado Iberoamericano en Madrid y Barcelona (Fase I) y ANEXO 3. Transcripción de Entrevistas al Alumnado Iberoamericano en Madrid y Barcelona (Fase II).

se pone primero el sujeto al que corresponde (por ejemplo, Pedro), a continuación se indica si es la Entrevista 1ª ó 2ª (Pedro, Ent. 1ª) y, finalmente, la página del texto transcrito (Pedro, Ent.1ª, 13).

Una vez aplicadas y transcritas las entrevistas, se procedió al vaciado de cada una de ellas para realizar a continuación una lectura trasversal del conjunto de la muestra. Para el vaciado de los relatos transcritos se utilizó un guión base, que permite obtener rápidamente una visión general de cada caso, apartados temáticos que se recogen a continuación.

A) Guión de las entrevistas de la Fase I (2009)

El guión utilizado en la Fase I recoge los puntos siguientes, que se iban desarrollando durante la conversación de modo libre para no condicionar la narración del sujeto:

- Características generales del sujeto entrevistado: lugar de nacimiento, edad y sexo, proceso migratorio familiar-personal, lugar de residencia actual y situación escolar. Auto-valoración como estudiante.
- Proceso de socialización, con los siguientes apartados:
 - Socialización familiar, en origen y en destino. Condiciones familiares económicas, situación social en origen. Comparación con la situación actual.
 - Trayectoria escolar en origen y en destino. Recursos utilizados en destino para la inserción escolar, resultados obtenidos y valoración de la educación.
 - Redes y grupos de pares: incidencia en la formación.
 - Valoración de las trayectorias escolares de los “latinos” en comparación con el promedio del centro.
- Expectativas formativas, laborales y migratorias:
 - Situación esperada para el curso que viene: cambio de etapa.
 - Futuro y nivel máximo de formación.
 - Futuro laboral y proyecto migratorio.
- Disposición de volver a realizar una entrevista en el curso siguiente para valorar conjuntamente el paso dado en el cambio de etapa.

B) Guión de las entrevistas de la Fase II (2010)

Para la segunda fase se preparó un guión adaptado a cada sujeto entrevistado, en función de la información proporcionada en la primera fase y los objetivos perseguidos en la segunda.

- Resultado del momento de paso seleccionado. Punto central de la entrevista cuyo objetivo era recoger y contrastar con el propio sujeto el paso efectuado desde el último curso de Educación Secundaria Obligatoria (o desde el PCPI en uno de los casos) y desde el último de Secundaria a la situación en el año siguiente.
- Aportes complementarios a la entrevista de la Fase I, incluyendo de forma pormenorizada las lagunas y ampliaciones oportunas a los temas abordados en el primer encuentro.
- Valoración de cada sujeto entrevistado en relación a una serie de puntos comunes que habían parecido más relevantes en la primera fase, entre ellos los siguientes:
 - La incidencia en su caso de los procedimientos de aprendizaje aplicados a las matemática y lengua en origen y destino.
 - Los efectos de la obtención de la nacionalidad española en el proceso de inserción escolar y social (de forma sorpresiva para el equipo de investigación, la mayoría de la muestra había obtenido la nacionalidad o estaba en trámite de alcanzarla).
 - Contraste de opinión en torno a algunos resultados que se desprendían de los grupos focalizados de la Fase I (con madres y padres, profesorado y alumnado).
 - Preferencias en torno a los estilos educativos de origen y destino, cambios que introducirían en ambos sistemas.
 - Papel jugado por los principales actores en las trayectorias de éxito o fracaso escolar (familia, profesores, amigos...).
 - Valoración de las titulaciones para retornar a trabajar en el país de origen.
 - Expectativas de permanencia o de retorno, etc.

En los capítulos siguientes se exponen los resultados obtenidos en el trabajo de campo a lo largo del estudio longitudinal. Los capítulos 5 y 6 recogen, sobre todo, los asuntos abordados en la Fase I, mientras los capítulos 7 y 8 se nutren más de la Fase II y del conjunto del proceso.

5. EL CONTEXTO FAMILIAR Y MIGRATORIO

5.1. POSICIÓN SOCIAL DE LA FAMILIA EN ORIGEN Y COMPOSICIÓN DEL GRUPO FAMILIAR

Encontramos situaciones sociales relativamente diferentes entre las familias de los sujetos entrevistados: quienes proceden de clases bajas (Nely, Ecuador; Andrea, Ecuador), los que tenían una posición media-baja (Olga, R. Dominicana; César, Perú y Fabián, Ecuador) o media-alta (profesionales cualificados: Laura, padre contable y madre secretaria; Rubén, padre ingeniero; y Pedro, padre ingeniero y madre profesora). Estas posiciones muestran grupos familiares en los que sólo trabajaba el padre, siendo la madre ama de casa (Nely, Olga, César, Fabián, Andrea y Rubén) o trabajaban ambos fuera del hogar (Laura y Pedro). Una vez realizada la migración, todas las mujeres se han insertado en el mercado laboral y casi todas en el sector de limpiezas en hogares (excepto Laura, César). En el caso de los varones, la trayectoria laboral ha sido descendente en comparación a la situación anterior (especialmente en Laura y César), aunque hayan mejorado el nivel de ingresos; en la actualidad a raíz de la crisis, se alude a casos de paro o de intermitencia entre ocupación y desempleo.

La formación o capital cultural⁸¹ de los padres también presenta variaciones: ambos padres sólo cursaron Primaria (Nely, Fabián, César), bachillerato (Olga) o estudios medios (Laura). En el caso de Andrea, la madre hizo Primaria mientras que el padre llegó hasta 4º de Secundaria; en Rubén, la madre cursó secundaria y el padre universidad; y en Pedro, ambos cursaron estudios superiores (el padre ingeniería y la madre magisterio).

Varios casos proceden del ámbito rural, aunque al nacer los sujetos entrevistados o poco después ya vivían en poblaciones urbanas, generalmente medias o grandes (Quito, Guayaquil, Arequipa, Atacumba, Santo Domingo y Cochabamba). Por tanto, puede considerarse que todos los entrevistados tienen una procedencia o socialización urbana en el país de origen.

En cuanto a la composición del grupo familiar, solo Nely es hija única y su madre viuda, aunque se crió con primos de su edad en casa del tío materno desde los 5 a los 11 años y los considera “como su familia”. Del resto, la mayoría son dos o más hermanos y a casi todos les ha afectado la reagrupación familiar (excepto a los hermanos mayores de Andrea, uno por encontrarse estudiando en la universidad del país de origen y otra por haberse casado allí). En el tiempo de separación de la madre o de ambos padres, por el proceso migratorio, la mayoría quedó a cargo de la abuela materna o de ésta y

81 El nivel de renta y educacional de los padres, los modelos de familia o el lugar de nacimiento, entre los factores de rendimiento educativo, han sido analizados por M^a Gutiérrez-Domènech (2009) para el caso de Cataluña, concluyendo que sólo son significativos, en el caso de los migrantes, para la primera generación pero no para la segunda.

otro familiar (Rubén quedó a cargo de las tías maternas); en dichos casos, la influencia aparece como positiva desde el punto de vista de la acogida y el interés por la formación (Olga, abuela materna; Fabián, abuelo materno). Sólo en el caso de Pedro los hijos quedaron, primero, a cargo del padre por un año pero después, cuando el padre emigró por su cuenta, quedaron los hermanos solos durante cuatro años hasta que se produjo la reagrupación de los mismos por la madre.

5.2. TRAYECTORIAS MIGRATORIAS FAMILIARES Y DEL SUJETO ENTREVISTADO

Aparte de los casos de migración familiar desde el ámbito rural en el país de origen a zonas urbanas (Olga a Puerto Príncipe, República Dominicana; Fabián a Quito y Pedro a Atacumba, Ecuador), las trayectorias familiares de emigración internacional hacia España muestran tres patrones básicos:

- Migración simultánea de los dos progenitores y reagrupación posterior de los hijos (Fabián); en este caso los hijos son reagrupados por orden de edad.
- Migración del padre sólo y posterior reagrupación conjunta de la esposa e hijos (César y Laura).
- Migración de la madre sola, posterior reagrupación del esposo (Olga, Andrea y Rubén) y finalmente de los hijos. Como variación de este tercer patrón, observamos que en Pedro emigra primero la madre, produciendo la ruptura con el padre, quien queda a cargo de los hijos; la madre se empareja en España y tiene otras dos hijas en destino, mientras que el padre emigra por su cuenta a otro país, quedando solos en el país de origen los cuatro hijos de la pareja, sustentados por las remesas enviadas por la madre, quien solicita el reagrupamiento escalonado de los mismos.

Desde otro punto de vista, si miramos el proceso migratorio atendiendo al momento vital de los sujetos entrevistados encontramos tres situaciones: reagrupación temprana cuando se produce hasta los 10 años; intermedia de 11 a 13; y tardía con 14 y más. En el Cuadro siguiente se sitúan cada una de las entrevistas, pudiéndose observar en los casos extremos que quienes actualmente tienen menor edad, llevan residiendo sin embargo más tiempo en España; por el contrario, quienes tienen más edad, llevan menos tiempo. Esta polarización, por combinación de edad personal y tiempo de residencia en España, es la que confiere fuerza a la caracterización de reagrupación temprana o tardía. Otro aspecto que destaca de la muestra es el tiempo y circunstancias de convivencia o separación de la madre, suponiéndose que a menor edad la añoranza del hijo hacia la madre o de ésta hacia aquel es más intensa, caso de Olga, separada 13 años de la madre o de Rubén, quien explicita que la reagrupación primera de los hijos menores se debió precisamente a que la madre “los añoraba más” (Rubén, Ent. 1ª, 3). Según Enric Roldán, experto entrevistado en Barcelona, es también importante considerar el

tiempo de separación de los padres; según su experiencia educativa, el tiempo que el niño permanece en el país de origen separado de los padres tiene influencia en los resultados académicos y sería un parámetro a tener en cuenta para contextualizar lo que se entienda como reagrupación temprana o tardía.

Cuadro 4
Momento de la reagrupación familiar: edad de los entrevistados y convivencia con la madre

Reagrupación temprana (hasta los 10 años)	Reagrupación intermedia (de 11 a 13 años)	Reagrupación tardía (14 y más años)
<p>César Peruano, 14 años - reagrupado a los 8, siempre vivió con la madre; -lleva en Barcelona 6 años.</p> <p>Fabián Ecuatoriano, 16 años -reagrupado a los 8, 3 años separado de ambos padres; -lleva en Madrid 8 años.</p>	<p>Nely Ecuatoriana, 16 años -reagrupada a los 11, separada de la madre viuda durante 6 años; -lleva en Barcelona 5 años.</p> <p>Laura Ecuatoriana, 17 años. -reagrupada a los 11, siempre con madre; -lleva en Barcelona 6 años.</p> <p>Rubén Boliviano, 17 años. -reagrupado a los 12, dos años separado de la madre, con padre y hermanos; -lleva en Madrid 5 años.</p> <p>Pedro Ecuatoriano, 18 años -reagrupado a los 11; 5 años separado de la madre, viviendo primero con el padre y 4 años sólo con los hermanos; -lleva 7 años en Madrid.</p>	<p>Olga Dominicana, 18 años -reagrupada a los 14 años, quedó con el padre sin la madre 13 años; -lleva en Madrid 4 años.</p> <p>Andrea Ecuatoriana, 16 años. -reagrupada a los 14 años, vivió con el padre desde los 8. -lleva en Madrid 2 años.</p>

Reagrupación temprana (hasta 10 años)

César, peruano, 14 años. Tenía 4 años cuando el padre emigró a Barcelona pero los hijos permanecieron con la madre hasta la reagrupación conjunta, cuando César contaba 8 años. Lleva 6 años en Barcelona. Es un caso de reagrupación temprana (con 8 años), lo mismo que la de su hermano (a los 4 años). Convive en el mismo hogar todo el núcleo

familiar, los padres y los dos hijos. Tiene diferentes tíos y primos de parte de padre en varios lugares de España, entre ellos un primo de nacionalidad española, que ha compartido con él la escolarización de la última parte de Primaria y la ESO en Barcelona. Su abuelo paterno, en efecto, tenía cinco hijos en Perú y, después de su proceso migratorio, construyó, con otra compañera, otro núcleo familiar con otros cinco hijos en España. Cuando su padre decidió emigrar a Barcelona, ya tenía entonces el soporte de una parte de su familia paterna.

Fabián, ecuatoriano, 16 años. Cuando los padres emigran a Madrid, él tenía 5 años y quedó a cargo de la abuela materna y la tía junto a los dos hermanos mayores durante 3 años. A los 8 fue reagrupado y llegó a Albacete y posteriormente a Madrid; lleva en España 8 años. Es un caso de reagrupación temprana (a los 8 años), mientras que el hermano mayor lo fue, previamente, a los 18 y el mediano, ya casado en Ecuador, fue reagrupado posteriormente (a los 19); ambos casos de reagrupación tardía. En este momento conviven en el mismo hogar tres núcleos familiares de tres miembros: los padres y Fabián; los dos hijos mayores con su esposa e hija respectivas.

Reagrupación intermedia (de 11 a 14)

Nely, ecuatoriana, 16 años. Cuando tenía 2 años enviudó la madre y pasaron ambas a vivir con la abuela materna; permaneció con la madre hasta los 5 años en que emigra a España. La madre la reagrupó a los 11 años, después de un intento fallido a los 8 (porque trabajaba de interna). Nely estuvo separada de la madre 6 años en los que convivió con el tío materno y los primos, a los que considera como su familia; dada la profesión del tío, los traslados de domicilio y ciudad hicieron que Nely estuviera escolarizada en múltiples centros escolares de Ecuador. Nely lleva 5 en Barcelona y es un caso de reagrupación intermedia.

Laura, ecuatoriana, 17 años. Fue reagrupada a los 11 años junto con la madre y dos hermanas pequeñas; se resistió a emigrar, aunque la madre estaba encantada (“Pensaba que sería mejor para nosotras por los estudios; un país europeo, pensó que era más” (Laura, Ent. 1ª, 3). Desde que llegó, nunca se sintió completamente cómoda en la sociedad de acogida, en donde sigue prefiriendo tener relaciones sociales casi exclusivamente con sudamericanos. Laura lleva viviendo en Barcelona 6 años (con un breve periodo de seis meses en Alicante, al principio). Es un caso de reagrupación intermedia (a los 11 años) y sus hermanas con 9 y 8, de reagrupación temprana.

Rubén, boliviano, 17 años. Fue reagrupado por los padres a los 12 años, después de dos años separado de la madre, en los que convivió con el padre y otros tres hermanos en la ciudad de Cochabamba. La madre emigró sola a Madrid y posteriormente reagrupó al padre, a los cuatro meses ambos reagruparon a los dos hijos menores (Rubén y el hermano menor: “(la madre) nos extrañaba a los más pequeños; mi hermano tenía sólo 6 años” Rubén, Ent. 1ª, 1). En este lapso, Rubén y los hermanos vivieron con las tías maternas y sus primos en las afueras de Cochabamba. Posteriormente también fueron

reagrupados los dos hijos mayores, con 19 y 27 años, una vez terminados los estudios en Bolivia. Se puede considerar que Rubén es un caso de reagrupación intermedia e imprevista: “No tenía pensado venir pero mi madre decidió traernos al poco de venir mi padre. Acabé 6º de Primaria y nos trajo” (Rubén, Ent. 1ª, 3).

Pedro, ecuatoriano, 18 años. Reagrupado por la madre a los 11 años, después de 5 años de separación de la misma. Pedro es el menor de cuatro hermanos y por la emigración de la madre a Madrid quedó a cargo del padre en Ecuador junto con el resto de los hermanos. La migración de la madre supone la ruptura con el padre, éste emigra a Italia al año siguiente por su cuenta y quedan los cuatro hermanos solos. A los dos años de la emigración de la madre, ésta reagrupa al hijo mayor con lo que los tres hijos menores quedan solos en Ecuador durante otros tres años hasta que la madre los reagrupa conjuntamente. Al llegar a Madrid Pedro se encontró con una nueva situación familiar: la madre convivía con un nuevo compañero ecuatoriano, con quien había tenido dos hijas, hermanastras menores de Pedro. La reagrupación de Pedro y de sus hermanos fue imprevista para los mismos: “Nadie se imaginaba que íbamos a hacer esto; ni se nos pasó por la cabeza a ninguno” (Pedro, Ent. 1ª, 15). Es un caso de reagrupación intermedia con 11 años, mientras que sus hermanos (con 19 y 17 años respectivamente) lo son de reagrupación tardía, quienes fueron escolarizados en bachillerato.

Reagrupación tardía (14 y más años)

Olga, dominicana, 17 años. La madre emigra sola a Galicia cuando Olga tiene 1 año; recibe visitas maternas plurianuales; nace un hermano cuando ella tiene 8 años. Ambos viven con el padre hasta que éste es reagrupado por la madre cuando Olga tiene 13 años. Al año siguiente, ambos padres mandan reagrupar a los dos hijos (el pequeño con 6 años y Olga con 14). Olga estuvo separada de la madre 13 años (de 1 a 14) pero hablaba diariamente por teléfono durante la infancia: “extrañaba mucho allá a mi madre, me hacía muchísima falta..., porque tu abuela es tu abuela y tu madre te llena más; es diferente” (Olga, Ent. 1ª, 15). La influencia de la abuela materna (interés por el estudio y gusto por la cocina) es grande en la elección actual de estudios. Es un caso de reagrupación tardía con 14 años, mientras que su hermano con 9, lo es de reagrupación temprana.

Andrea, ecuatoriana, 16 años. La madre emigró sola a Madrid cuando Andrea tiene 8 años; es la menor de 3 hermanos que quedaron a cargo del padre. A los 4 años de la ida de la madre, ésta regresa y no queda satisfecha de la atención que recibe la hija pequeña en el hogar por lo que intenta reagruparla, pero sin interés por parte de Andrea y sin éxito. A los dos años lo vuelve a intentar reagrupando también al esposo con la hija; el hermano mayor queda estudiando en la universidad y la hermana se casa en Ecuador. Andrea reside en Madrid desde hace dos años; permaneció separada de la madre desde los 8 a los 14 (situación que considera Andrea la causa de que en muchas ocasiones no cuaje el reagrupamiento de las hijas adolescentes, dado que se encuentran en el nuevo hogar dos desconocidas que a veces no encajan, con resultado de vuelta al país de origen). Es un caso de reagrupación tardía (con 14 años).

Los motivos de la emigración familiar son económicos en todos los casos explorados. Se busca mejorar las oportunidades familiares o eludir el deterioro de las condiciones de vida en origen. Además, casi todos los sujetos entrevistados explicitan que sus padres perseguían una mejor formación para los hijos; tal como expone César: "Por eso se supone que han venido, ¡claro!, a trabajar, ellos y a que estudie yo todo" (César, Ent. 1ª, 32). Sin embargo Andrea, reagrupada ya con 14 años, no alude a la mejora de la formación, sino principalmente a la mejora de la convivencia y de la educación entre madre e hija ("Estar mejor con ella aquí, mejor atendida que con mi padre y hermano allí que no se podían preocupar por mí" (Andrea, Ent. 1ª, 12). La larga separación entre hijas y madres es para esta joven ecuatoriana una de las causas de los desajustes familiares que se producen en el momento de la reagrupación y que da lugar a veces al retorno de las hijas. En el caso de Pedro, la nueva situación familiar que encontró en destino correspondía a que la madre había tenido dos hijas con otro compañero.

En nuestras ocho historias de vida el reagrupamiento familiar se produce en un momento posterior al primer movimiento migratorio de uno de los progenitores o de ambos. No sólo estamos ante la ausencia de proyectos migratorios propios de los sujetos entrevistados, sino que éstos ni siquiera han tenido una participación relevante en la decisión de la migración familiar ("No tenía pensado venir pero la madre decidió traernos", (Rubén, Ent. 1ª, 3); "Nadie se imaginaba que íbamos a hacer esto" (Pedro, Ent. 1ª, 15).

Como señalan varios autores⁸², se trata de inmigrantes involuntarios. Dentro de este marco común, el factor más determinante es la edad en que se produce la reagrupación:

- Quienes fueron reagrupados después de cumplir 14 años (Andrea y Olga) son quienes más resintieron la situación, echando de menos la pérdida de amigos, familiares, ambiente, etc.
- Para Laura, ecuatoriana reagrupada a los 11 años, la reagrupación también resultó muy costosa "tardé un año y medio en acostumbrarme aquí. Todos los días: mamá, me quiero regresar, me quiero regresar" (Laura, Ent. 1ª, 3). Por su parte, Nely, siendo hija única y con madre viuda, fue reagrupada a los 11 años, después de un primer intento por parte de la madre a los 8. Dado que no quería emigrar, llegó a un acuerdo con la madre para venir a Barcelona "a prueba" durante las vacaciones de verano. En el momento de volver, Nely "sintió pena de que su madre viuda se quedara sola" y optó por quedarse. Sólo este caso podemos asimilarlo a un cierto proyecto personal, aunque condicionado a la previa migración materna. Por su parte, es la única entrevistada que manifiesta la posibilidad de volver al país de origen a estudiar el bachillerato el curso próximo.

82 Ver, entre otros, DELPINO, Mª. A. (2007, p. 23); FEIXA, C., PORZIO, L. y RECIO, C. (2006, p. 48); y COLECTIVO IOÉ (Proyecto Tresegy 2008).

- En los casos de menor edad en el momento de la reagrupación (Fabián y César, con 8 años), se añoraba previamente la separación de los padres, lo que facilitó la reagrupación, o ésta se produjo a la vez con la madre y hermanos. Esta situación la podemos asimilar a la trayectoria de Rubén para quien los hijos menores (entre los que se encontraba) fueron reagrupados antes que los mayores porque la madre “los añoraba más” (Rubén, Ent. 1ª, 3).
- La situación de Pedro, reagrupado con 11 años, es más compleja. La emigración imprevista de la madre supuso la ruptura familiar con el padre, a cargo de quien quedaron todos los hijos, y el consiguiente desconcierto de Pedro: “No me imaginaba qué iba a ser a partir de ahí” (Pedro, Ent. 1ª, 13). Pero es que la reagrupación también imprevista de Pedro le dejó “triste porque dejaba atrás todo” y le enfrentó a una realidad familiar desconocida en destino: la madre había rehecho la pareja con otro compañero, con quien había tenido otras dos hijas, hermanastras menores de Pedro, a quien desplazaron del lugar de hijo menor que gozaba en Ecuador: “Antes era yo el consentido y ¿qué pasa ahora?: me han quitado el trono” (Pedro, Ent. 1ª, 28). En este caso, la reagrupación supone tanto un proceso migratorio entre países como un proceso migratorio entre situaciones y formas familiares.

Si consideramos que el proceso migratorio puede tener como uno de los finales previsto el retorno al lugar de origen, podemos preguntar qué piensan los padres de los sujetos entrevistados al respecto y cómo afectaría a los mismos tal decisión. Por la información recogida en la primera entrevista, los progenitores reagrupantes, que emigraron para mejorar la situación familiar y proporcionar mejores estudios a los hijos, piensan volver al país de origen. En unos casos por haber acumulado (o cuando se acumulen) suficientes ahorros aquí para volver y vivir allí con desahogo (Laura, Rubén y Pedro) y, en otros, por las dificultades laborales actuales (Olga). En todos late el ideal de terminar allí la vida recuperando el origen, aunque se dude de si se volverán a adaptar a las condiciones que dejaron (Pedro). Pero en todos los casos el freno de los padres para retornar es la formación inconclusa de los hijos, tal como dice Olga de República Dominicana:

“Si no vuelven ya es por mí y por mi hermano, para que terminemos los estudios; y para que yo sea independiente con un trabajo más digno que el de ella (trabaja en limpiezas)” (Olga, Ent. 1ª, 17).

En el caso de Laura, ecuatoriana, observamos una situación poco usual, dado que ella fue reagrupada sin convicción propia y mantiene el deseo de regresar pronto al país de origen para vivir y trabajar, mientras que su madre estuvo de acuerdo con el reagrupamiento que le proporcionó su esposo y sólo piensa en la vuelta como final de la vida. Para ambas, sin embargo, hasta que no concluya el tiempo de la formación de todos los hijos no pueden cumplir sus deseos; es decir, esto es el freno para el retorno. También en el caso de Pedro se observa otra dualidad ante el retorno en el seno de la pareja: por una parte, Pedro explicita que la madre no volverá porque “después de tantos años aquí

se ha acostumbrado demasiado” (Pedro, Ent. 1ª, 44) y no se resignaría a prescindir de este modo de vida; por otra, la nueva pareja de la madre mantiene el ideal de retornar cuando las hijas terminen su formación y haya acumulado lo suficiente para vivir bien allí. Situación que parece poco convincente en ambos progenitores, debido por un lado a la mala situación económica familiar y por otro a la obtención de la nacionalidad española de todos los miembros de la familia.

6. DIVERSAS TRAYECTORIAS ESCOLARES, EN ORIGEN Y DESTINO

Además de la trayectoria migratoria, los sujetos entrevistados han experimentado también una trayectoria entre dos sistemas educativos que, dependiendo de la edad en que se produce la incorporación al sistema educativo en España, denominamos temprana (Educación Primaria), intermedia (Educación Secundaria Obligatoria) o tardía (bachillerato)⁸³. El cuadro adjunto recoge el tiempo transcurrido en los sistemas escolares de los dos países, así como el momento de transición en el que se encontraban en el curso 2009-2010. Después se exponen, una a una, las diversas trayectorias educativas distinguiendo los casos de escolarización temprana, intermedia y tardía.

83 Las denominaciones habituales suelen ser las de “incorporación temprana y tardía” y, en general, responden al debate establecido entre los profesionales de la educación sobre el momento ideal de la escolarización del alumnado inmigrante. Tal como indican C. Serra y J.M. Paludárias (2008), aunque la categoría del alumnado de incorporación tardía (AIT) esté bien determinada por la normativa académica es interpretada de modo diferente en los centros, dado que se tiende a identificarla con el segmento del alumnado que requiere apoyos específicos educativos más que con el momento en el que se produce la escolarización. Se produce en este caso una situación similar a la ambivalencia de uso entre las categorías de alumnado inmigrante y/o alumnado extranjero.

Cuadro 5
Trayectorias migratoria y escolar en origen y destino, curso 2009-10

	Situación en el curso 2009-10	Años de escolarización en origen y curso de salida	Años de escolarización en destino y curso de entrada
Escolarización temprana	César 4º ESO, Varón de 14 años, reagrupado con 8.	4 años 3º Primaria (sin terminar)	6 años 4º Primaria
	Fabián 4º ESO, Varón de 16 años, reagrupado con 8.	4 años 2º Primaria	8 años 3º Primaria
Escolarización intermedia	Nely 4º ESO, Mujer de 16 años, reagrupada con 11.	6 años 7º Primaria	5 años 1º ESO (repitió 3º ESO)
	Laura 2º BACHILLERATO, Mujer de 17 años, reagrupada con 11.	7 años 6º Primaria	5 años 6º Primaria
	Rubén 2º BACHILLERATO, Varón de 17 años, reagrupado con 12.	8 años 6º Primaria	6 años 6º Primaria (dos meses)
	Pedro 2º BACHILLERATO, Varón de 18 años, reagrupado con 11.	7 años 6º Primaria	7 años 6º Primaria (repitió 2º Bachillerato)
Escolarización tardía	Olga PCPI, Mujer de 17 años, reagrupada con 14.	10 años 2º Bachillerato	3 años 4º ESO y 3º ESO (repitió 3º ESO)
	Andrea CICLO FORMATIVO Mujer de 16 años, reagrupada con 14.	10 años 5º Secundaria	2 años 4º ESO

6.1. HISTORIAS DE ESCOLARIZACIÓN TEMPRANA

César

Varón peruano, 14 años.

Reagrupado a los 8 años, reside en Barcelona hace 6 años, cursa 4ª de ESO

Escolarización en origen: entró en el sistema escolar del país de origen a los 4 o 5 años en preescolar (Jardín Infantil) y cursó hasta 3ª de Primaria en centros públicos. Sin acabar el último trimestre, emigró a Barcelona al comienzo del curso en destino (diferencia de calendario escolar en Perú: de marzo a diciembre). Los resultados académicos en Perú fueron excelentes, en varias ocasiones recibió la mención al mejor alumno. Describe el estilo del sistema escolar peruano de “militar” por la exigencia y la disciplina (“íbamos como los militares”), así como por el uniforme y signos externos. El centro escolar de Primaria era público, grande, con buenas dotaciones informáticas y equipamientos deportivos. La formación era “más difícil y dura, enseñaban más que aquí”, el nivel educativo de la escuela peruana, según César, era más alto que aquí. Los padres estaban más pendientes de los hijos escolarmente y participaban en los centros. Afirma que sus padres le ayudaban más allí porque conocían lo que se enseñaba y porque disponían de más tiempo.

Escolarización en destino: al llegar a Barcelona se escolarizó en un centro concertado religioso por cercanía al hogar familiar y por la escolarización en el mismo de un primo suyo. Le ubicaron en 4º de Primaria cuando no había terminado 3º en origen; César considera que fue por la edad y, quizá, por el nivel alto que traía. Terminó 5º y 6º de Primaria con buenas notas porque, según César, muchas cosas ya las había dado y por la disciplina de estudio internalizada. En el mismo centro ha cursado la ESO: refiere un bajón importante en 1º, debido a la menor dedicación al estudio y a comenzar a salir con amigos y con la novia. César se comprometió con el estudio y logró aprobar, lo mismo que en 2º y 3º de ESO. Pero los resultados han supuesto un bajón importante respecto a la situación en Perú. Al tiempo de realizar la primera entrevista, los resultados del primer trimestre eran de “suficientes y notables” pero en su decisión está que “aún quiero subir las más; me voy a dedicar a estudiar más porque quiero sacar mejores notas”, “no me gustan mis notas, me gustaría mejorarlas un poco más”.

Valoración de la formación: César cree que el estilo de enseñanza del país de origen se caracteriza por una mayor exigencia, y piensa que si hubiera seguido allí, ahora tendría mejores notas y un recorrido escolar de formación más sólido. Se compara con su primo, nacido en Barcelona y escolarizado en el mismo centro, y observa en él la falta de disciplina personalizada. El único aspecto que, en este momento, ya no ve bien de la escuela peruana es el recurso al “castigo” corporal: “lo único por lo que no me gustaría seguir allí es por el tema de que te pegan cuando haces algo malo”; aunque en su momento “creía que era bueno para mí porque así estudiaba más”. No piensa que la procedencia (nacionalidad) influya en los resultados escolares, sino que dependen del esfuerzo de cada uno. Reconoce el mayor prestigio del título español y las mejores

oportunidades laborales aquí. Por estas dos razones no piensa regresar a Perú para vivir y trabajar, sino quedarse en Barcelona o ir a un país anglófono.

Recursos utilizados: al ingresar en 4ª Primaria César asistió al Aula de Acogida para el aprendizaje del catalán; comenta que sólo estuvo unos meses y que lo dominó con facilidad; al Aula de Acogida asistían sobre todo paquistaníes y filipinos (los grupos extranjeros mayoritarios en el centro escolar) y por eso también daban castellano. A pesar del despiste en 1º de ESO no ha acudido a refuerzo; sin embargo su hermano menor, sí. El interés personal de César por subir nota lo considera suficiente para un buen resultado. Sobre los amigos considera que pueden influir en los estudios para bien y para mal, por lo que depende de cada cual la orientación.

Fabián

Varón ecuatoriano, 16 años.

Reagrupado a los 8, reside en Madrid hace 8 años, cursa 4º de ESO

Escolarización en origen: entró en el sistema escolar con 4 o 5 años a Jardín (pre-primaria) en un centro privado, regentado por religiosas españolas, al que acudían los hermanos mayores y otros primos. Cursó hasta 2º de Primaria completo. Sacaba notas muy buenas. El hecho de matricularse en un centro privado lo atribuye Fabián a las remesas que enviaban sus padres desde España: “Iban a los privados quienes tenían dinero o a quienes le enviaban desde fuera”. Con todo, para Fabián no influye la escolaridad en un centro privado o público, dado que el resultado es “por tu voluntad”. De la educación en Ecuador afirma que tanto el centro como la familia son más estrictos que en España: “allí te meten caña, te presionan”, aunque según Fabián, “él estudiaba sin que nadie le dijera nada”.

Escolarización en destino: El primer destino de Fabián en España fue Albacete, aunque sus padres habían vivido antes en Madrid. Fue a un centro público por cercanía al hogar familiar y porque se lo indicó a sus padres una familia ecuatoriana amiga que tenía al hijo matriculado en el mismo. A Fabián le ubicaron en 3º de Primaria y comenta que los profesores “le felicitaban” porque tenía estudios más avanzados, que estaba al nivel del otro país (España). Sólo cursó un año en Albacete porque toda la familia pasó a Madrid. Recuerda del centro que era menos estricto que en Ecuador y que recibió buen trato del profesorado y del alumnado (aunque de este último, con alguna excepción).

En Madrid entró en un centro público a 4ª de Primaria y cursó hasta 6º; la elección se basó también en la cercanía al hogar y en la presencia en el mismo de un hijo de otra familia ecuatoriana amiga. Sacaba buenas notas, especialmente en matemática; también recibió buen trato del profesorado y del alumnado, aunque aquí, comparativamente con Albacete, había más extranjeros y un sector notable de minoría gitana. En el centro no impartían la ESO, así que pasó a un IES público cursándola completa.

Recursos utilizados: no ha usado ningún refuerzo escolar formal pero señala que varios amigos suyos sí lo han hecho y juzga inadecuado el comportamiento de quienes no lo aprovechan cuando se lo ofrece el centro educativo. Fabián ha acudido al hermano mayor y a la cuñada, a quienes admira mucho por la educación recibida en Ecuador, en caso de dudas escolares; a los padres no acude porque ya supera el nivel de lo que ellos cursaron.

6.2. HISTORIAS DE ESCOLARIZACIÓN INTERMEDIA

Nely

Mujer ecuatoriana, 16 años.

Reagrupada a los 11, reside hace 5 años en Barcelona; cursa 4º de ESO

Escolarización en origen: inicia la escolarización a los 5 años en Jardín en un centro público y cursa en Ecuador hasta 7ª de Primaria con 10-11 años. La madre de Nely, viuda, emigra a Barcelona cuando escolariza a la hija y la deja a cargo de la abuela materna. Posteriormente Nely pasa a vivir con un tío materno y los primos, que por circunstancias profesionales cambia bastante de ciudad, escolarizando a Nely en todas ellas. En uno de los viajes de la madre a Ecuador observa que el nivel escolar es poco exigente y considerando que se debe a la titularidad del centro, la cambia a un centro concertado pensando en que sería más exigente. A partir de este momento, Nely siempre cursará en centros concertados, porque tanto la madre como ella consideran que el nivel de excelencia es mayor que en los centros públicos. La valoración que hace Nely de sí misma en Ecuador es que era buena estudiante tanto porque sacaba buenas notas, como por la responsabilidad personal con que estudiaba.

Escolarización en destino: al llegar a Barcelona, su madre y la empleadora en cuya casa trabajaba le buscaron un centro concertado de religiosas en la consideración que tendría un nivel académico mayor y más control; el centro estaba cerca del hogar familiar. El centro ubicó a Nely en 1º de ESO con 11 años. Nely está en desacuerdo con esa decisión porque piensa que le perjudicó. En algunas materias, como el inglés, tenía menor nivel, pero en otras como lengua y matemática tenía suficiente nivel; la dificultad mayor fue para Nely el hecho de encontrar el catalán como idioma vehicular de la educación. Las diferencias que observó con el sistema escolar de origen son: la falta de uniforme, como signo de pertenencia al grupo; la prolongación del horario escolar, que le cansaba mucho; y la ausencia del castigo (habla por ejemplo de “la regla” que se utilizaba en Ecuador). Los resultados en 1º y 2º de ESO no fueron malos, aunque no tan buenos como los de Ecuador; en parte se debieron a las rentas que traía y a la disciplina escolar previa. Pero en 3ª se produjo un cambio drástico, coincidiendo con la mayor cercanía a las compañeras, en gran parte “latinas”: comenzó a hacer “campana” (pellas o pérdida de clases) con las amigas, montando fiestas en casas de quienes no estaban los padres o saliendo de compras, etc. Cuando su madre se enteró se produjo un conflicto en el hogar pero la decisión de aquella y la posición del centro escolar lograron reconducir la

situación, aunque Nely tuvo que repetir 3ª ESO. Incluso repitiendo tuvo problemas en inglés, matemática y ciencias sociales para las que pidió refuerzo en el centro pero no se lo ofrecieron porque, según Nely, los profesores pensaban que ella podría aprobarlas si se esforzaba.

Valoración de la formación: La preocupación de la madre por la formación de la hija, al procurarle colegios privados allí y concertado aquí, supone para Nely, hija única de madre viuda, una presión excesiva. Nely valora la formación recibida y estima que, si consigue el título en Barcelona, aunque tenga dificultades de inserción laboral por la preferencia de las trabajadoras nacionales, será una ventaja sobre quienes no tengan nada, como muchas amigas “latinas” que dejan de estudiar. También lo ve como ventaja en el caso de retornar a Ecuador.

Recursos utilizados: el Aula de Acogida para el aprendizaje del catalán; le resultó difícil. Al llegar no entendía nada y cuando le hablaban en catalán pensaba que “la insultaban”. Acudió al Aula de Acogida en 1º ESO y la mitad de 2ª. Piensa que alcanzó un buen nivel y que es útil si se queda en Cataluña pero no si retorna. Sobre la influencia de los amigos indica que pueden influir bien y mal pero que está en cada cual saber elegir.

Laura

Mujer ecuatoriana, 17 años.

Reagrupada a los 11, reside hace 6 años en Barcelona. Cursa 2º de bachillerato

Escolarización en origen: el comienzo de la escolaridad fue a los 3 años como “oyente” de Pre-escolar (Jardín), antes de la edad legal, pero Laura aprendió a leer con los mayores. Cursó en Ecuador hasta 6º de Primaria con muy buenos resultados escolares (notas de 9 y 10). En su opinión, en el sistema escolar de origen existe gran implicación de las familias en los centros, lo que asegura una formación acorde, y gran preocupación de los padres para que los hijos hagan los deberes (“están siempre encima”).

Escolarización en destino: al llegar a Barcelona, los padres escogieron un centro concertado para Laura y sus dos hermanas más pequeñas; los criterios de la elección fueron la titularidad y la cercanía al hogar. Cuando Laura se escolarizó en Barcelona hacía casi un año que no frecuentaba la escuela. En efecto, el calendario escolar de la “costa” en Ecuador (procedía de Quevedo, provincia de Los Ríos, litoral norte) empieza en abril y acaba en enero. Ese año en abril no se matriculó porque en mayo iba a viajar a Barcelona y, tampoco se escolarizó en Barcelona al llegar porque estaba terminando el curso. Además, había acabado 6º de Primaria en su país y el Departament d’Educació la obligó a repetir curso, por el criterio de la edad, generando su malestar. Laura retrasó por ambos motivos casi dos años de su recorrido escolar. Laura se muestra en desacuerdo con esa decisión, dado que tenía un nivel más alto en varias disciplinas; supone que lo hicieron siguiendo el criterio de edad.

Al pasar a Secundaria, los padres eligieron un IES público, también por proximidad y por economía familiar. Cursó 1º, 2º y 3º con buenos resultados; el año en que comenzó 4ª de ESO la familia se cambió de casa y la madre impuso, sobre el criterio del padre, la escolarización en un centro concertado de religiosas, considerando que le podría ofrecer mayor nivel académico a las hijas y también sobre el criterio de Laura, que ya había empezado el curso en el IES público. El primer trimestre de 4ª supuso una bajada tan grande en el rendimiento que Laura solicitó volver al IES público porque veía que de seguir en el nuevo centro repetiría curso. En el IES concertado sólo estuvo unos meses y califica su nivel académico y su exigencia de “demasiado altos”, a la vez que de centro “frío e impersonal” (“cada cual por su lado”). La vuelta al IES público supuso una “vuelta a casa”, a un centro acogedor y afable en el que aprobó la ESO y pasó a bachillerato. En 1º de bachillerato tuvo buenos resultados. En 2º de bachillerato está sintiendo la presión del curso y del examen de Selectividad; Laura considera habitual el tropiezo en el 1º trimestre “pero en los siguientes nos ponemos la pila. Intentamos ayudarnos así unos a otros y siempre lo sacamos. Por otro lado, “yo les he dicho a mis padre que yo quedarme de curso no quiero, porque sería para mí como una vergüenza o así frente a mis padres, y para ellos una decepción”.

Valoración de la formación: Laura, a pesar de valorar mucho la formación recibida en Barcelona, hubiera deseado estudiar en Ecuador (“Me gusta vivir y estudiar aquí pero me hubiera gustado mucho más haber estudiado allá”) y, sobre todo, tiene claro que volverá a trabajar allí porque en España todo el mundo vive estresado en el trabajo, mientras que en el país de origen “todo el mundo va feliz a su trabajo y regresa feliz”. El medio para conseguirlo será el título europeo: “Haber estudiado aquí sí me ha ayudado mucho porque sé que allá me va a abrir muchas puertas con eso y cosas así”.

Recursos utilizados: al entrar a 6ª de Primaria en el centro concertado fue al Aula de Acogida 4 horas semanales; aprendió catalán con facilidad. Al pasar a 1º de ESO en el IES público ya no hizo refuerzo de catalán porque su nivel era suficiente; considera útil conocer el catalán y lo domina pero no le gusta hablarlo si no es necesario. En su momento toda la familia acudió junta a clases de catalán en una parroquia. En algún momento ha acudido a clases de refuerzo escolar por las tardes en el IES actual, en donde colaboró posteriormente como monitora de refuerzo para los más pequeños, retribuida por el centro. También utiliza el recurso informal de estudiar en grupo con amigas, dado que piensa que los resultados escolares son fruto del “compromiso y esfuerzo personal pero también del entorno” que te rodea (amigos, familia) como ocurre en Ecuador.

Rubén

Varón boliviano, 17 años.

Reagrupado a los 12, reside hace 5 años en Madrid; cursa 2º de bachillerato

Escolarización en origen: se escolarizó a los 5 años en prekinder (Jardín), cursó kínder y Primaria completa (hasta 6º), esto es, 8 cursos completos. Siempre estuvo en centros privados, lo mismo que sus hermanos y amigos, a los que sólo acudían quienes

tenían más recursos; en su caso, procedentes de las remesas desde Madrid. La selección del centro lo hacía la madre con el criterio de cercanía al hogar familiar; se informa de que en Cochabamba, en el barrio del centro de la ciudad en donde residía la familia, había muchos más centros privados que públicos, lo que se atribuye a la poca inversión del Estado y a que eran un negocio. En cuanto a resultados escolares, Rubén “sacaba siempre muy buenas notas; la máxima”.

Sus padres le miraban todos los días las tareas escolares, y más aún el padre (recuérdese que había cursado estudios de ingeniería en la universidad); lo mismo dice de los hermanos y los primos (“los padres siempre encima”). En el centro escolar, si no se llevaban hechos los deberes, se aplicaba un castigo (“el doble de tarea”). El estilo educativo en origen era formalista (tratar de Ud. al profesorado) y más estricto; también existía una relación continua entre la familia y la escuela, más que aquí. Rubén recuerda que su padre siempre decía que “había que sacar las carreras” y que la madre “insistía más para que continuáramos estudiando”. No obstante, los dos hermanos mayores que fueron agrupados más tarde para que terminaran los estudios en el país de origen, no quisieron seguir estudiando en la universidad (“no les gustó mucho estudiar”).

Escolarización en destino: Rubén terminó 6º de Primaria en origen pero la diferencia entre los calendarios escolares del país de origen (de febrero a noviembre) y de destino provocó la siguiente situación: finalizó 6ª de Primaria en octubre, estuvo de vacaciones hasta enero pero no se escolarizó en febrero, en 7º, por el inmediato viaje a Madrid en abril. Al llegar a Madrid se matriculó de nuevo en 6ª de Primaria en mayo y lo cursó durante dos meses, se examinó aprobando todo con muy buenas notas y tiene reconocido 6º como cursado en España. En suma, repitió 6º durante dos meses y estuvo un semestre sin escolarizar, de octubre a mayo, por la diferencia de calendarios escolares y la interferencia de la trayectoria migratoria. La madre se preocupó de la matriculación de los hijos recién reagrupados, haciendo los trámites en la Junta municipal, desde donde le asignaron el centro público más cercano al hogar familiar. Las diferencias que observó Rubén entre dicho centro y los del país de origen fueron las instalaciones (“bonitas, limpias, mucho mejores, como lo que ves en la tele”). Pero también extrañó el tipo de juegos en el recreo: allí eran más tradicionales (“las canicas y eso”), y la forma de enseñar: “aquí más directa; allá más autoritaria y respetuosa”. Rubén prefiere el modo español por ser “más relajado”, aunque confiese que aún no se ha acostumbrado a llamar al profesor de “tú” por más que se lo repitan. Los padres siempre han estado dispuestos a acudir al centro tanto para informaciones generales del centro como para hablar con el tutor de temas del hijo.

Pasó a cursar Secundaria Obligatoria también en un IES público asignado por la Junta de escolarización. Según Rubén, 1º de ESO ha sido el mejor curso tanto en lo relacional (“tenía muchos amigos”) como en lo escolar (tuvo muchas menciones honoríficas: “más que diez”). Esto llenó de orgullo a sus padres. En 2º y 4º de ESO las calificaciones fueron muy buenas y sólo buenas en 3º (“dejé de sacar menciones honoríficas”). Siempre sobresalió en matemática, física, química y lengua. Sin embargo se produce un cambio de estrategia del centro en cuanto a la ubicación de Rubén: en 1º de ESO, a pesar de

venir con muy buenas notas del centro anterior, le ubicaron en el grupo de “los extranjeros”, es decir, con poco nivel, por lo que Rubén destacó mucho más; en 2º lo ubican ya en un grupo con más nivel y en 3º, en el mejor grupo, por lo que el nivel relativo de Rubén bajó un poco. Con todo, en 4º el resultado final estuvo muy por encima del promedio (“con ochos, nueves y dieces”).

El bachillerato lo cursa en el mismo IES que la Secundaria. Optó por ciencias de la tecnología, “como mi padre, que hizo ingeniería”, discrepando de la orientación del centro que le aconsejaba humanidades y ciencias sociales (“porque tenía muy buenas notas en lengua y filosofía”); los padres no interfirieron en la elección. En 1º tuvo un bajón importante, con sietes y ochos, y suspendió inglés un trimestre; pero lo mismo le ocurrió a todos los compañeros. Rubén lo achaca a la dificultad del curso y, por ello, muchos compañeros repitieron o han abandonado. De los 30 matriculados en 2º, 11 son latinos y de ellos sólo dos chicos. Esta proporción de latinos en 2º de bachiller es mucho más alta que la información que prestó el centro (“apenas llegan a bachillerato”) y mucho más alta que la proporción que tienen en el conjunto del centro o en ESO. Del conjunto, sobresalen por los resultados las chicas, tanto españolas como extranjeras y latinas (“de Ecuador, Perú, Venezuela y en 1º, de Cuba”). En el momento de hacer la 1ª entrevista, el resultado del 1º trimestre era más bajo de lo normal. Lo achaca al poco esfuerzo que ha realizado, lo mismo que el resto de la clase. Para Rubén, la nota refleja el esfuerzo pero como “nadie te dice nada, si no haces las tareas, se baja el rendimiento”.

Recursos utilizados: nunca ha utilizado refuerzo escolar, ni ha acudido a bibliotecas públicas para estudiar, aunque le gustaría si no fuera en el centro; no estudia con amigos, sino en casa pero no tiene un lugar apropiado (en el comedor y con la tele puesta, Rubén, Ent.1ª, 25). En casa consulta enciclopedias e internet pero no le pueden ayudar ya ni su padre ni sus hermanos porque les ha superado en nivel. Sin embargo el hermano pequeño sí ha utilizado refuerzo escolar, lo que no apoya la repetida observación de que la escolaridad temprana permite mayor éxito.

Pedro

Varón ecuatoriano, 18 años.

Reagrupado a los 11, reside en Madrid hace 7 años. Cursa 2º bachillerato

Escolarización en origen: comenzó a los 5 años en Jardín (preescolar); luego cursó los seis cursos de Primaria completa. Pedro cambió varias veces de centro educativo porque residió en diversos lugares, dado el empuje de la madre por buscar mejores situaciones para los hijos (“siempre quería lo mejor”). A excepción de 6º de Primaria, el resto de cursos los hizo en centros públicos. El cambio al centro privado, lo achaca Pedro a la iniciativa de la madre desde España, que también cambió al resto de los hermanos. La elección del centro privado fue por el supuesto de que en éste se recibía mejor educación, dado que los privados contaban con mejores medios (equipamientos de clase, instalaciones generales, sistema de enseñanza). En esta apreciación coincide Pedro con su

madre: “yo de lo que me acuerdo era así, con mejores medios el centro privado”. El poder pasar del público al privado se achaca a las remesas que la madre enviaba desde Madrid.

Pedro considera que era buen estudiante en Ecuador y que trabajaba los deberes en casa, viendo también cómo lo hacían sus hermanos mayores cuando quedó a su cargo. La nota final de Primaria fue un “bien”, es decir, 16 sobre 20. Respecto a los amigos del barrio, Pedro recuerda que los mejores amigos iban a centros privados (recuerda sobre todo el curso de 6º de Primaria en centro privado). Pero, al parecer, Pedro no mantenía muchas relaciones fuera de la familia. En Ecuador, uno de los centros públicos en los que estuvo era sólo de chicos pero el resto eran mixtos, tanto los públicos como el privado. Según la valoración de Pedro, los sistemas educativos de Ecuador y España son totalmente diferentes: “allí no existe la confianza con el profesor, ese vínculo entre profesor y alumno como aquí”; “normalmente son muy estrictos en todo: no hay ningún instituto donde se pueda ir sin uniforme, sea público o privado”. Ningún chico puede ir con el pelo largo o mal vestido (“todo correcto”). Al infractor de las normas se le aplica un castigo, sea la expulsión del centro, la bajada de notas o, a veces, hasta el maltrato físico.

Escolarización en destino: después de terminar 6ª de Primaria en Ecuador y durante las vacaciones escolares, Pedro llega a Madrid en agosto con 11 años. Su madre acude al Ayuntamiento para que le asignen un centro escolar cerca de casa y la comisión de escolarización le sitúa en un centro público en 6º de Primaria, con gran disgusto de la madre y del propio Pedro por tener que repetir (“No le gustó; decía: “si ya lo has hecho”. Pero no sabía dónde quejarse, ni.... Yo estaba tan desconcertado de todo...”). Pedro explica que “fue por la edad”. La entrada en el nuevo centro escolar le chocó mucho:

“Todo muy raro. Un abanico de personas, de caras, no sé. Al principio me asusté porque vi tantas cosas extrañas dentro de la clase, tantas actitudes tan extrañas, y yo me quedaba como diciendo: ¿esto qué es?”

Lo que realmente le llamó la atención fue la falta de respeto en el trato al profesor: “Había un grupo de chicos que iban al colegio y le trataban fatal al profesor y yo me asusté y me dije: ¿por qué maltratan al profesor?; yo estaba asustado los primeros días y no sabía cómo hacer”. Lo segundo que le llamó la atención fue el distinto uso de las palabras: “Me chocaron las palabras. A la hora de expresarme era otro mundo completamente, era otro sistema”. La única dificultad académica la tuvo en lengua. Pasados los primeros momentos, llegó la acomodación al nuevo ambiente: “Al principio estaba observando, mirando las cosas, luego fui adelante”. El resultado en 6º fue de “notable”, algo por encima del resultado en Ecuador, Pedro lo achaca al hecho de repetir curso. En ese centro había alumnado iberoamericano “de diferentes partes, incluso gitanos”. De los iberoamericanos comenta que unos estaban entre los mejores de la clase y otros no iban bien: “Eso depende: había una compañera muy lista de Ecuador y otra de aquí; luego un niño colombiano que también era muy listo, pero otros que no tanto”.

Para cursar la ESO, la madre escogió un centro concertado no religioso, en donde Pedro la terminó y en el que cursó bachillerato. Dicho centro es el que la madre había escogido para la hermana mayor, quien entró en 2º de bachillerato al llegar de Ecuador, según la edad, sin repetir curso y lo sacó muy bien accediendo al curso siguiente a la universidad. La elección fue por la cercanía al hogar familiar y por los buenos comentarios que sobre el centro le hicieron a la madre. Lo primero que Pedro observó en el nuevo centro fue la buena relación con el profesorado: “En este centro la confianza con los profesores es mucho mejor, es más cercana; eso fue lo que más me gustó. Me sentí muy bien”. En 1º de ESO los resultados fueron buenos: “fue un curso tranquilo; aprobé todas y la nota media en un seis o siete”. El curso 2º de ESO fue mejor en el tema de relaciones con los amigos (“Ya éramos más amigos, había ese filling”; en 3º de ESO le quedó el francés: “Fue la primera vez y dije: ¡uf, a septiembre!”). En 4º de ESO terminó todo bien en junio. Las asignaturas que más le gustaban eran matemática, tecnología y medio ambiente. Pedro no recuerda haber estudiado de modo continuo en casa durante la ESO: “A no ser que fuera algo que tenía muy especial, no me ponía a estudiar. La ESO, la verdad que fue algo demasiado corto porque disfruté muchísimo y se me pasó pronto. Sacaba buenas notas y no tenía que estudiar, lo tenía todo al día”. Pedro recuerda que durante la ESO sólo se produjo el desdoble de la clase en 4ª, en inglés, y que él iba “al nivel alto con un amigo cubano”. Durante la ESO había pocos latinos en su curso, Pedro piensa que fue de los primeros en el centro pero que a partir de ese año han comenzado a entrar más en los cursos inferiores, incluso las dos hermanas menores nacidas en Madrid. La situación en la ESO la vive Pedro en relación con la etapa en Ecuador: “Allí tenía que ver con la disciplina porque como no atiendas, las consecuencias pueden ser grandes. Allí es más la disciplina, como decían antes: “la letra con sangre entra”. Aquí el que no estudia es porque no quiere”.

Pedro comienza el bachillerato en el mismo IES concertado no religioso pero sin tener claro la opción que quería hacer. Por un lado, reconoce que se dejó llevar excesivamente por el consejo del segundo hermano y, por otro, que desoyó la orientación del profesorado (considera que no explican bien las exigencias de cada opción). La elección final fue el bachillerato en Ciencias de la tecnología, aunque los tutores le indicaron que optara por humanidades y ciencias sociales. En la primera Entrevista Pedro consideraba que el profesorado tenía razón pero que él “quería demostrar que podía hacer lo que mi hermano quería (para mí)”; en la segunda Entrevista cambia de parecer y piensa que la elección realizada le ha permitido acceder a lo que quiere hacer. La madre lo apoyó; “Mi madre con lo que sea de estudiar, todo está muy bien”. En 1º de bachillerato Pedro notó el cambio “porque no estaba acostumbrado a estudiar fuera de la clase”, le quedaron tres asignaturas para septiembre (física, lengua y biología), de las que recuperó dos, por lo que empezó 2º de bachillerato con biología suspendida. El 2º de bachillerato, en palabras de Pedro fue: “El peor año de mi vida; prácticamente no me dedicaba a estudiar. No sé, estaba tan preocupado por tantas cosas de ámbito familiar, por deudas y eso; no estaba para estudiar” (Pedro, Ent.1ª, 18). Como resultado, sólo aprobó tres en junio y, debido a su estado anímico, ni se presentó en septiembre; pensó que “era mejor repetir y sacar buenas notas”. Pedro tiene ya aprobadas tres asignaturas pero igualmente acude a clase “porque me gusta”.

Relata también que la profesora tutora le terminó de hundir: “Yo creo que es la peor tutora que hay. No ayudaba; era todo lo contrario. Estaba todo el día igual: “probablemente repitas”. Me afectaba mucho, encima con lo que yo tenía... No podía tener confianza con una persona así y, menos mal, que no se enteró de lo que me pasaba”. Tampoco se sincera con el Departamento de Psicología del centro, dado que “me daba un poco de reparo ir ahí. Creo que si es un tema familiar, es mejor resolverlo en familia; si fuese algo que diga: creo que soy yo. No vi oportuno acudir”. Sin embargo, cuenta con el apoyo del grupo de amigos, que son del mismo centro: “Como estoy con ellos desde 1º de ESO, siempre están ahí. ¡Claro, me ayudan; cómo no me van a ayudar!”. La repetición de 2º de bachillerato ha supuesto para Pedro la pérdida de la beca de estudios y esto ha agravado la situación económica familiar. Además le ha supuesto desligarse en parte del grupo de compañeros de curso, quienes se encuentran haciendo la carrera que eligieron. Esta situación “me da un poco de rabia porque podría haber estado yo igual que ellos, sin ningún tipo de problema. Pero también es verdad que me está ayudando esto para mirar con más tranquilidad las cosas”.

El año en que comenzó 1º de bachillerato, en su clase sólo había tres latinos (de unos 24) y en el curso actual es el único varón latino, (duda si hay otra chica ecuatoriana en el grupo de humanidades). En todo caso, supondrían el 5% del total de cada grupo. Los resultados académicos han descendido en picado desde una trayectoria escolar relativamente exitosa en la ESO hasta la repetición de 2ª de bachillerato.

Recursos utilizados: para mejorar la situación escolar, el primer año que cursó 2º de bachillerato asistió a horas de refuerzo extraescolares en el mismo centro (dibujo técnico y filosofía). Pero se trataba de asignaturas en las que iba bien pero que le interesaban: “para las demás, aunque también había refuerzo, no tenía fuerzas para ir”. Otro recurso utilizado, aunque más limitado, ha sido pedir ayuda a los hermanos mayores que, en su opinión: “no son profesores, están casi igual que yo y, además, tienen sus trabajos. Me ayudan, pero no puedo abusar”.

6.3. HISTORIAS DE ESCOLARIZACIÓN TARDÍA

Olga

Mujer dominicana, 18 años.

Reagrupada a los 14, reside en Madrid desde hace 4 años.

Cursa Programa de Cualificación Profesional Inicial (PCPI)

Escolarización en origen: Inició estudios a los 5 años en un centro privado de pago (el director era “fraile” pero la mayoría de profesores seculares). Desde España la madre se encargaba de pagar el colegio con sus remesas (interna en Galicia). En este centro realizó los 8 cursos de Primaria, siempre con buenos resultados académicos. En casa contaba con el apoyo de la abuela materna, que la inició en la lectura y la escritura y la

ayudaba a hacer los deberes (la abuela había tenido años atrás una casa de empeños). Al padre casi no le veía pues estaba todo el día trabajando (conductor de autobús). Del centro de Primaria recuerda que la enseñanza era estricta y de un marcado carácter nacionalista. Al entrar y al salir se izaba y arriaba la bandera en el patio después de cantar el himno nacional; y las asignaturas estaban muy marcadas por la cultura, la historia y el folclore dominicanos:

“Todo lo que daban era referente a República Dominicana, o sea, cosas de educación artística, pues la música, el folclore y la cultura, todo eso, temas sociales y del pasado... la historia de la independencia. Y en biología estudiábamos la fauna y la flora de República Dominicana. Y también en el plano de lo político, cosas como esas, muy en dominicano. Todas las mañanas cantábamos el himno nacional, alzábamos la bandera. Y a la salida cantábamos el himno nacional otra vez en el patio todos juntos y bajábamos la bandera... Y luego, cuando empecé Bachiller, que lo hice en un colegio militar, pues lo mismo, a la entrada cantábamos el himno, subíamos la bandera, y a la salida cantábamos el himno y bajábamos la bandera” (Olga, Ent. 2ª, 18).

Con 13 y 14 años cambió de colegio e inició el bachiller, superando dos cursos con notas muy altas (nivel equivalente a la ESO de España). El centro pertenecía al ejército y para entrar contó con el apoyo de un tío militar. En este centro había “muchas reglas, mucho orden, muy estricto” pero a ella le iba bien, hasta el punto de que lo habitual era que los profesores la exonerasen de presentarse a los exámenes ya que no podía sacar más nota. Desde la experiencia de España, considera que la educación en su país de origen era “tradicional, autoritaria... el profesor era una especie de autoridad, no como aquí”. La perspectiva de la mayoría del alumnado era terminar los cuatro años de Bachiller y después hacer Derecho en la universidad, para lo que había alguna asignatura extra que les preparaba para esa especialidad. Olga estaba encantada y, aunque añoraba a su madre, no tenía ningún interés por venir a España.

Lo que más le gustaba de la enseñanza en su país natal era “exponer”, o sea, la participación de los alumnos y alumnas en la presentación de los contenidos escolares, lo que motivaba tanto a quien exponía como al resto de compañeros que tenían que copiar las ideas expuestas:

“Lo que más me gustaba era exponer a la clase temas de lengua, de literatura y esas cosas. Por ejemplo, la profesora repartía un tema del libro y te decía: a ti te toca la página uno, a ti la dos, a ti la tres, a ti la cuadro. Tú tenías que exponer delante de la clase la página que te tocaba, como si fueras la profe, y cuando exponían los compañeros tomar nota. Al final del mes en el cuaderno tú tenías que tener todos los apuntes del tema con lo que todos habían expuesto. Y por ahí tenían que pasar todos los alumnos” (Olga, Ent. 2ª, 31).

Escolarización en destino: Llegó a Madrid en octubre de 2006, por decisión de sus padres, pero no se integró en una clase normal hasta mes y medio después, debido a la lentitud de los trámites burocráticos para asignarle centro y hacerle un examen de nivel. Se matriculó

en un centro público, el más próximo a su domicilio. El examen de ingreso lo aprobó en el nivel que traía de su país por lo que la situaron con 14 años para cumplir 15 en 4º de la ESO. Sin embargo, a la semana de acudir a clase, la bajaron a 3º porque “no entendía nada”:

“No entendía nada de lo que me daban. La profesora explicaba una fórmula matemática y yo la hacía de forma diferente pero ella quería que lo supiera de la manera de aquí. Y lo que ocurría era que no lo entendía y me confundía lo que ya sabía. Me pasaba sobre todo en matemática, en tecnología también. Y el inglés, fatal; yo había estudiado el inglés americano y aquí se daba el de Inglaterra. En lengua y en biología no tenía ese problema (...). La historia y la literatura también son del todo distintas, las de allí y de aquí” (Olga, Ent. 1ª, 5).

Quizás porque al bajar de curso los profesores esperasen mejores resultados, la ubicaron con el grupo de clase de nivel más alto⁸⁴, lo que no facilitó su encaje con el resto de la clase. El problema de la primera semana en el colegio en el curso 4º de ESO se mantuvo también en el curso 3º. En su opinión, ello se debía a que no se respetaron sus métodos de aprendizaje y resolución de problemas, especialmente en matemática. Según la entrevistada, la metodología aquí es más mecánica (aplicas la fórmula y “ya está”), mientras allí tenías que “desarrollar todo, paso por paso”:

“A mí me daba el mismo resultado pero no veían bien mi forma de hacerlo. Por ejemplo, en las ecuaciones de segundo grado yo tenía un procedimiento para cada tipo de fórmula y lo desarrollaba paso por paso para que la profesora viera cómo se hacía cada cosa. Entonces ella me decía que no era necesario poner todo eso sino que aplicara la fórmula directamente. Yo tenía que seguir muchísimos pasos más para las fórmulas, por ejemplo para un ejercicio que ellos hacían en un folio normal, yo los hacía en cinco hojas... Entonces la profesora me decía que era para que yo aprendiera de la manera de aquí, que era más fácil, pero yo ya me liaba muchísimo” (Olga, Ent. 1ª, 5 y 21).

“No aprobé las matemática por el método que tenían, porque aquí tenían una forma mecánica de hacer las cosas... para hacer una operación no tienes que hacerlo muy largo, con que pongas el resultado ya está... Allí poníamos todo en prácticas, paso por paso, desarrollando todo” (Olga, Ent. 2ª, 20).

El problema con las matemática lo arrastró a lo largo de todo el curso, a pesar de haber puesto mucho esfuerzo en adaptarse al método de aquí, estudiando incluso los fines de semana. Sin embargo, no dispuso de clases de apoyo en esa asignatura “porque ya no había plazas por las tardes”; la madre la llevó a clase a una academia pero no fue suficiente. También tuvo problemas en la asignatura de tecnología, en este caso porque el nivel en España era mucho más adelantado que el que ella traía:

84 En el curso había clases con tres niveles: la de repetidores, la de diversificación y la de alumnado aventajado, donde ubicaron a Olga. Las dos primeras clases tenían menor número de alumnos para facilitar el trabajo personalizado con cada uno y asegurar así su rendimiento.

“En tecnología todo me parecía chino, no porque no entendiera los conceptos sino porque no tenía ninguna base ya que nunca había dado esa materia en Santo Domingo. Tenía que adaptarme a un nivel de 3º sin haber dado 1º ni 2º, o sea, sin tener la base que tenían mis compañeros” (Olga, Ent. 2ª, 24).

Terminó el curso en junio con tres asignaturas suspendidas y en septiembre sólo suspendió matemática. A pesar de ello, los profesores la hicieron repetir, lo que a ella le pareció injusto y le supuso una gran depresión, aunque “lo hicieran por su bien”. También fue una decepción enorme para sus padres que esperaban mucho de ella en el plano de los estudios:

“Me indigné muchísimo..., desde mi punto de vista lo veía mal; pero me pongo en el lugar de la directora y creo que lo hizo por mi bien. Pero me quedé sin el curso y sin la ESO... A mis padres les decepcionó muchísimo y me echaron bien de broncas... Es que nunca había suspendido nada en mi vida, ¡nada!” (Olga, Ent. 1ª, 10 y 23).

Tras esta negativa experiencia la repetición de curso (3º de la ESO) fue de mal en peor. Estaba desanimada y sin moral para estudiar. Como había superado todas las asignaturas menos matemática, el centro la volvió a ubicar en la clase con el nivel más avanzado, esperando que se concentrara en la asignatura suspendida. Sin embargo, no recibió apoyos específicos y, además, se rodeó de amigos que la animaban poco a estudiar:

“En el primer año me centré en el estudio, quería superarlo todo, pero no tenía amigos; luego, en el segundo año, fue al revés: no estudiaba pero tenía amigos que no me incitaban mucho a estudiar” (Olga, Ent. 2ª, 37).

El año que repitió 3º de ESO terminó suspendiendo de nuevo matemática, por lo que sus profesores la orientaron hacia un Programa de Cualificación Profesional Inicial, a la espera de que ello le facilitara la inserción laboral futura y, eventualmente, la obtención del certificado de la ESO y la prosecución de estudios secundarios post-obligatorios (experiencia de transición que se aborda en el próximo apartado).

Recursos utilizados: Olga es un caso de fracaso en el proceso de adaptación inicial entre el sistema educativo de origen y el de destino. Su brillante trayectoria de éxito escolar en República Dominicana dio lugar a una deprimente experiencia de fracaso en los dos primeros años de escolarización en España, repitiendo y suspendiendo sucesivamente el mismo curso (3º de ESO) que, en principio, ya había aprobado en Santo Domingo. Se supone que, para facilitar la adaptación al sistema escolar español de personas como Nely, llegadas a una edad avanzada (a punto de cumplir los 15 años), existen un conjunto de recursos y apoyos específicos que, sin embargo, apenas fueron aplicados en este caso:

El protocolo de recepción en la escuela española funcionó con notables deficiencias. Una vez llegada a España en el mes de septiembre, los trámites iniciales de adjudicarle un centro y hacerle la prueba de ingreso funcionaron lentamente (los centros estaban sin plazas...), provocando que iniciara el curso con casi dos meses de retraso. Además, la prueba inicial para determinar el curso en el que debería ingresar tampoco cubrió el objetivo pretendido, por dos razones: en primer lugar, porque se equivocó en el diagnóstico (se le asignó 4º curso de ESO cuando, en el plazo de una semana de clase, se comprobó que no estaba preparada para ese nivel); en segundo lugar, se le marcó un nivel escolar pero no se le indicó un itinerario educativo adaptado a su situación.

La acogida en el centro público del barrio donde vivía su familia se limitó a asignarle una “compañera de apoyo”. No funcionaron en su caso ni las “aulas de enlace”, utilizadas en Madrid solo para el alumnado que no se defiende en lengua castellana, ni las clases de apoyo que tan bien le habrían venido en matemática (estaba el cupo lleno, por lo que la madre recurrió a una academia privada) ni la asignación de un profesor-tutor personalizado. Además, como ya se ha indicado, se la ubicó en el grupo de clase con el nivel más alto y no en los grupos de compensatoria (repetidores) o de diversificación curricular, que le podrían haber ofrecido una atención más adaptada y personalizada. Por su parte, el tutor del curso “era de toda la clase, no mío... intervenía muy poco”. En cuanto a la compañera de apoyo, Olga guarda de ella muy buen recuerdo, funcionó bien y favoreció su esfuerzo para integrarse en el aula, aunque no fue suficiente:

“Me acuerdo que cuando llegué al instituto no tenía amigos porque estaba recién llegada y entonces X, que es argentina, fue escogida como mi compañera de apoyo. Se portó muy bien y cuando explicaban una cosa en la pizarra ella me lo explicaba en el momento porque ella me decía: ‘mira, yo llegué hace dos meses también, empecé así como tú y la verdad es que hay que ponerse mucho las pilas porque si no te quedas atrás y no te enteras’. Ella también se esforzaba así, mucho, y eso” (Olga, Ent. 2ª, 28).

Andrea

Mujer ecuatoriana, 16 años.

Reagrupada a los 14, reside en Madrid hace 2 años. Cursa F.P de grado medio

Escolarización en origen: a los 5 años entra en Jardín (pre-escolar), a continuación cursa la Primaria completa (seis cursos) y hasta 5ª de Secundaria, quedándole sólo 6º para terminarla. Todos los centros a los que acude en Ecuador estaban cerca del hogar familiar y eran públicos: “mis papás, un colegio privado, pues cuesta mucho y no les daba”. La diferencia de edad con los hermanos mayores y la escolarización de los mismos en una institución privada religiosa (“Verbo”), sustentada con donaciones europeas (“apadrinamiento de niños”), hacen sentirse a Andrea diferentemente tratada por los padres. Andrea considera que en Ecuador era una estudiante “floja”, aunque sacaba todos los cursos bien (las notas de “dieciséis o diecisiete sobre veinte”). De la escolaridad en Ecuador recuerda que sólo necesitó refuerzo en 4º de Secundaria y lo recibió en la

institución religiosa “Verbo” fuera del horario escolar: “Iba algunas tardes con dudas y me las resolvían; hacía allá las tareas”; otras veces acudía al hermano mayor y a la cuñada. Por el contrario, expresa una fuerte convicción personal de responder con aplicación en el estudio al esfuerzo que hacían sus padres:

“Yo vivía sola con mi papá y mi hermano; ellos no me obligaban a estudiar ni nada. Pero era mi responsabilidad estudiar. Entonces yo no tenía excusa, porque, como se dice, es que (si no estudiaba) me caía la bronca” (Andrea, Ent.1ª, 11).

Escolarización en destino: el viaje a Madrid lo hizo en octubre, a tiempo de hacer la matrícula escolar pero sin haberlo previsto: coincidió el calendario de reagrupación familiar y el inicio escolar. Para la elección del centro, la madre que vivía sola en Madrid preguntó a otras mujeres ecuatorianas con hijas escolarizadas y le informaron del procedimiento. Los trámites en la Junta municipal los realizan juntas Andrea recién llegada a Madrid y su madre; les indicaron el centro al que dirigirse por criterio de cercanía al hogar familiar. Presentó las notas de Ecuador en el IES y le dijeron que su escolaridad equivalía a 4ª de ESO, en donde le ubicaron. Andrea no se sintió con el nivel académico suficiente y tuvo que hacer grandísimos esfuerzos para sacar el curso: “Me costó un montón, un montón, sobre todo inglés, lengua, matemática y cultura clásica”.

La recepción en el centro fue bastante fría: “Cuando yo vine me cogió un orientador y me dijo: ‘esta es tu clase, aquí te quedas’, y ya está. ‘Y al día siguiente seguirás viniendo aquí’. Y no me dijeron nada más, ni me hicieron nada”. Las diferencias que Andrea observó al entrar en el sistema escolar español respecto al de origen, además del desfase curricular, fue la ausencia de “uniforme” (“Todavía me cuesta; lo extraño”), la falta de confianza con los compañeros (que se agrava para quienes se escolarizan tardíamente) y la falta de respeto al profesorado, cuando en Ecuador el sistema es más estricto y no permite el mal comportamiento (se castiga con expulsión). También le extrañó la ausencia de signos colectivos, como cantar el himno nacional, etc.

El paso de ESO a bachillerato lo hizo en el mismo IES público pero sin orientación suficiente: no conocía la opción de los tres bachilleratos, con lo que las prisas por la matriculación, debido a un viaje familiar, le hicieron optar por el más difícil para ella: “Salí (de ESO) sin tenerlo claro y, ¡claro, pasó lo que pasó!”. Optó por humanidades: “el peor porque nunca había dado griego, latín o historia de España. ¡jo!, le eché ganas y si no surgió, pues no surgió y al final me quedaron tres”. “Veía la cosa mal pero yo hasta el final (estudiando); me faltaba base”. Del resto de compañeras, comenta que algunas fueron a Formación Profesional y de las que pasaron con ella a 1º de bachillerato han tenido que repetirlo. En el IES había pocos latinos y casi todos, incluida ella, estaban “muy por debajo del promedio”. Esta percepción le hace idealizar el nivel educativo en España: “Yo reconozco que es muy bajo el nivel que traemos; aquí, niños de seis o cinco años saben hablar perfectamente inglés y nosotros sabemos lo básico; aquí sí que se da”. Ante el fracaso en 1º de bachillerato decidió no repetir curso para no estancarse y decide matricularse en Formación Profesional. El comportamiento de esfuerzo hasta el final y de decisión realista una vez agotadas las posibilidades, confieren a Andrea una madurez poco

habitual. En esta decisión contó con el apoyo incondicional de los padres: “Me dicen que trate de ver lo mejor para mí, para que mañana yo no tenga que sufrir como ellos”.

Para la orientación hacia Formación Profesional y la búsqueda de IES contó el apoyo informal de una amiga marroquí: “me dijo que es un curso normal y después son prácticas en lo que tú vayas a hacer” y, de nuevo, echa en falta la orientación del IES. Sin embargo recuerda en éste el buen trato del profesorado, incluso que el profesorado trataba a los extranjeros mejor que a los españoles, porque éstos se portaban mal con aquel; también recuerda el buen trato de los compañeros, aunque prefería estar con latinos por falta de confianza con los españoles. La escolarización en ciclo formativo de Grado Medio ha supuesto un salto importante en la perspectiva formativa y laboral de Andrea, quien considera que está mejor porque los alumnos “van en serio, no como los chavales que sólo van a hablar o jugar. En F.P se lo toman en serio, es su carrera, va a ser su medio de trabajo, lo que van a ser el día de mañana”. Ha elegido auxiliar de enfermería y está ilusionada con terminar el curso para hacer el año que viene las prácticas; se siente motivada hacia el aprendizaje de las habilidades relativas al cuidado pero no hacia las materias de gestión.

Andrea está satisfecha del recorrido formativo, a pesar del fracaso en 1ª de bachillerato del que valora la cultura clásica que le ha aportado (“aprender a leer en griego”), que no habría conseguido en su país. Sin embargo prefiere el modo de trato entre profesor y alumno de Ecuador y su cultura escolar (uniforme, urbanidad, estudio por apuntes personalizados, etc.). Una vez en España duda si se volvería a adaptar a la vida de Ecuador. De la formación que recibe en Grado medio observa que es paralela al trabajo de su madre de “auxiliar socio-sanitaria” o ayuda a domicilio; la madre “está contenta con sus abuelitos pero llega a casa matada”; ella espera estar contenta con su trabajo pero tener mejores condiciones.

Recursos utilizados: a pesar de la dificultad que encontró al entrar en 4º de ESO, el centro no le proporcionó refuerzo escolar, viéndose librada a sí misma: “lo machaqué yo sólo, lo machaqué”. En el IES, según Andrea, los recursos se utilizaban para el alumnado de diversificación. También el resto de recursos tuvo que buscarlos por su cuenta: informales como pedir ayuda a otras compañeras, y formales pero externos al centro, como la Biblioteca municipal (buen ambiente de estudio y acceso a recursos con los que no cuenta en casa: ordenador, internet, préstamos de textos, etc.).

7. EXPERIENCIAS DE TRANSICIÓN EN MOMENTOS CLAVE DEL RECORRIDO ESCOLAR (ANÁLISIS LONGITUDINAL 2009-2010 Y 2010-11)

7.1. VISIÓN DE CONJUNTO

El análisis longitudinal de la inserción escolar del alumnado iberoamericano en España se ha implementado mediante una serie de entrevistas en dos momentos clave: el último año del nivel obligatorio, y el último año del nivel post-obligatorio⁸⁵. Las entrevistas se han realizado en el primer trimestre de los cursos 2009-2010 y 2010-2011 a cuatro sujetos de cada nivel.

A modo de avance, vamos a recoger a continuación los principales resultados, que se sintetizan en el Cuadro 6. Más adelante, en los apartados 7.2 se expone con amplitud el recorrido experimentado por cada sujeto de la muestra, las consecuencias que se derivan para su formación y cuáles son sus principales expectativas (sobre el máximo nivel formativo a alcanzar, sobre su inserción profesional y sobre el final previsto de la trayectoria migratoria).

De los cuatro sujetos de la muestra en nivel obligatorio (ESO-PCPI), ninguno ha abandonado la escuela sino que están dando pasos hacia la enseñanza post-obligatoria y superior. Todos se encuentran satisfechos de lo conseguido pero en el caso de Nely, ecuatoriana en Barcelona, el resultado ha sido incluso “mejor de lo esperado”, tanto para ella misma como para el profesorado: a pesar de tener suspenso el inglés en la ESO, se ha matriculado en 1º de bachillerato cuando las previsiones eran derivarse a un ciclo formativo de Grado Medio; sólo la madre había apostado porque la hija hiciera bachillerato y el resultado favorable a esta opción ha repercutido en una mejora sustancial de la relación entre madre (viuda) e hija, acentuando la expectativa de retorno conjunto al país de origen cuando Nely termine su formación (Idiomas, Turismo y Hostelería).

85 El estudio de Raquel Gil (2007) examinó también el resultado del paso de 4º de ESO y de 2º de bachillerato en una muestra de alumnado inmigrante en Madrid. Por su parte, C. Serra y J.M. Paludárias (2008) plantean la comparación entre el número de matriculados en 1º de ESO y en 1º de post-obligatoria cuatro años después, dada la complejidad del seguimiento estadístico de las categorías de “repeticiones” y “continuidades”.

Cuadro 6
Resultado de los momentos de transición, entre los cursos 2009-10

	Momento inicial	Expectativas 1ª fase (noviembre 2009)	Resultados 2ª fase (noviembre 2010)	Valoración
Final de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO-PCPI)	Nely mujer ecuatoriana 4º ESO Centro concertado religioso Barcelona	Ciclo grado medio (Nely y Profesores) Bachillerato (madre)	1º Bachillerato en otro Centro concertado religioso	Mejor de lo previsto. Satisfacción madre y profesorado, y autoestima de Nely
	Olga Mujer dominicana P.C.P.I Centro concertado laico Madrid	PCPI de hostelería y curso privado de hostelería (Olga, Profesores y familia)	Termina PCPI pero no Peluquería , empieza a trabajar y prepara examen de la ESO en un centro público	Lo previsto e iniciación laboral. Satisfacción de Olga, de la familia y del profesorado
	César Varón peruano 4º ESO Centro concertado religioso Barcelona	Ciclo grado medio (César y Profesores) Bachillerato (familia)	Ciclo grado medio en otro centro concertado	Se cumple lo previsto. Satisfacción de César y del profesorado. Aceptación familiar
	Fabián Varón ecuatoriano 4º ESO Centro público Madrid	Bachillerato (Fabián, Profesores y familia)	1º Bachillerato en el mismo IES público	Trayectoria prevista. Satisfacción de Fabián, del profesorado y de la familia
	Laura Mujer ecuatoriana 2º Bachillerato IES público Barcelona	Selectividad y acceso universidad (Laura, Profesores y familia)	Ciclo grado medio en centro concertado religioso. Selectividad aprobada	Incomprensible para docentes y amigos; apoyo familiar. Dificultad burocrática
Final de la Secundaria post-obligatoria	Andrea Mujer ecuatoriana 2º Bachillerato IES público Barcelona	Prácticas grado medio en hospital , (Andrea, familia y Profesores)	Prácticas en hospital y preparación de examen paso a Ciclo superior en centro público	Lo previsto y examen acceso a Ciclo Superior. Satisfacción de Andrea, familia y docentes
	Rubén Varón boliviano 2º Bachillerato IES público Madrid	Selectividad y acceso universidad (Rubén, Profesores y familia)	Repetición 2º Bachillerato en el mismo IES. Oposición familiar a ciclo grado superior	El peor resultado, para Rubén. Gran decepción familiar
	Pedro Varón ecuatoriano 2º Bach. (repetidor) IES concertado laico Madrid	Selectividad y acceso universidad , (Pedro, Profesores y familia). O ingresar en el Ejército (Pedro)	Ciclo grado superior en IES público. Opción de Pedro sin acuerdo familiar	Acierto en el cambio de opción: abrir otro camino. Difícil aceptación de la familia y amigos

El resto de los casos observados del nivel obligatorio ha discurrido según lo previsto⁸⁶. Para Fabián, ecuatoriano en Madrid, y para Olga, dominicana en Madrid, la previsión era compartida por los otros agentes implicados (la propia familia y el profesorado): Fabián deseaba pasar a bachillerato y Olga terminar las prácticas de hostelería del PCPI y preparar el examen para titular en ESO. En el caso de César, peruano en Barcelona, la familia deseaba el acceso a bachillerato, mientras el propio sujeto y el profesorado preferían iniciar un ciclo formativo de Grado Medio; en el momento actual la familia ha asumido la opción elegida por su hijo.

En los cuatro casos de transición del nivel obligatorio, el acceso conseguido al nivel post-obligatorio sitúa a los sujetos ante la necesidad de una nueva elección. En los casos de los dos varones, César (en ciclo de Grado Medio de Informática) y Fabián (en bachillerato de humanidades y ciencias sociales) las expectativas coinciden con las de parientes y docentes: ciclo superior de Diseño gráfico para César, y acceso a la universidad para Fabián (Administración de empresa). Sin embargo, en el caso de las dos mujeres, Nely y Olga, la expectativa formulada por cada una es vista con recelo por la familia respectiva y el profesorado: no consideran una buena profesión la hostelería para Olga (camarera), ni la de azafata de vuelo para Nely. En dichos casos existe la incertidumbre sobre la concreción de tales expectativas.

Respecto a la elección del tipo de centro donde cursar el siguiente nivel, los dos casos de Barcelona (Nely y César) han confirmado de nuevo la selección de un centro concertado por la imagen de mayor rigor y calidad académica. En los casos de Madrid, Fabián continúa el bachillerato en el mismo IES público donde cursó la ESO y Olga pasa del centro concertado donde cursó PCPI a un centro público de adultos para preparar el examen de acceso al título de la ESO.

Para los cuatro sujetos de la muestra de nivel post-obligatorio, el resultado ha sido más diversificado. Aunque todos continúan escolarizados, a pesar de tener más edad que los anteriores, ninguno ha conseguido pasar al nivel superior, que era el objetivo inmediato de los tres que cursaban 2º de bachillerato (Laura, Rubén y Pedro). No obstante los 4 mantienen las expectativas de continuidad formativa en el nivel superior aunque sea mediante el rodeo de cursar un ciclo superior antes de acceder a la universidad. Sólo Andrea, ecuatoriana en ciclo formativo de Grado Medio (cuidados auxiliares de Enfermería), ha logrado cumplir las expectativas previas, realizando las prácticas del Módulo e iniciando la preparación del examen de acceso al Ciclo superior⁸⁷. En los otros casos el resultado se califica de “incomprensible” (Laura), “el peor resultado posible” (Rubén) o “un cambio de orientación” (Pedro):

86 Contrariamente al resultado obtenido por nosotros, en el estudio de Raquel Gil (2007) repite el 25% de la muestra de inmigrantes de 4º de ESO (lo hace el 29% del alumnado general) y el 6% no continúa estudiando. Del resto, el 55% accede a bachillerato y el 11% a Ciclos Formativos de Grado Medio. Los resultados de C. Serra y J.M. Paludárias (2008) muestran que en 4º de ESO había abandonado (no tenía presencia en el centro) el 30,4% de extranjeros y el 12,2% de españoles.

87 En el resultado del trabajo de Raquel Gil (2007), más de la mitad de quienes estaban en 2º de bachillerato no aprobaron el curso, el 32% accedió a la Universidad, el 3% a Ciclos formativos de Grado superior y el 6,6% no continuaba estudios.

- *Un resultado incomprensible*: Laura, ecuatoriana en Barcelona, después de aprobar el curso y la selectividad en septiembre, se encuentra matriculada en ciclo formativo de Grado Medio. Es decir, no ha utilizado la opción de paso a ciclo superior con el título de bachillerato ni la opción de acceso a la universidad con la selectividad (la nota obtenida no posibilitaba acceder a Enfermería). Ante la imposibilidad de matricularse en un ciclo superior por haber suspendido el curso en junio, toma la decisión apoyada por la familia de matricularse en Grado medio para no quedarse sin plaza. En este momento se encuentra satisfecha del paso dado, aunque resulte incomprensible para el profesorado y los amigos. Piensa que el bachillerato le ha proporcionado una buena formación y que puede intentar subir la nota en selectividad para acceder a Enfermería. En cualquier caso, cursar los ciclos de grado medio y superior también le parece una buena opción.
- *El peor resultado posible*: Rubén, boliviano en Madrid, no ha podido acceder al examen de selectividad al haber suspendido dos asignaturas en junio y septiembre. Al tratarse de un estudiante con trayectoria exitosa (en 1º de bachillerato sacó las mejores notas de la clase), que había sido designado entre los hermanos para acceder al nivel superior de formación, se ha producido una gran decepción en el seno de su familia, que se niega a que pase a un ciclo formativo y le induce a repetir 2º de bachillerato. La nueva situación no sólo supone un reto personal para Rubén sino que se convierte en una causa familiar pendiente.
- *Cambio de orientación formativa hacia un ciclo de grado superior*: situación de Pedro, ecuatoriano repetidor de 2º de bachillerato en Madrid, debido a problemas económicos familiares. La expectativa inicial, en la primera entrevista, era acceder a la universidad o, si la situación económica no lo hacía posible, ingresar en el ejército y recaudar los recursos necesarios para proseguir su formación. Pedro aprobó todo el curso en junio con gran esfuerzo personal pero suspendió en selectividad. Decidió no presentarse en septiembre al informarse de la falta de plazas en la carrera de Ingeniería de sistemas multimedia pero tampoco trató de ingresar en el ejército al mejorar ligeramente la situación económica familiar. La opción por el ciclo formativo de Grado superior, Módulo de imagen, en turno de tarde en un IES público, le ha abierto nuevas perspectivas profesionales (“apasionantes”) frente a las salidas “anodinas” que prevé de la universidad. Pedro ha tenido que vencer las reticencias familiares ante la rebaja de expectativas formativas que supone en su opinión la formación profesional.

En cuanto a la selección del tipo de centro educativo, Rubén y Andrea, ambos residentes en Madrid, continúan en centros públicos, mientras en Barcelona Laura pasa de un instituto público a un centro concertado religioso para cursar el Grado medio, y Pedro pasa de un centro concertado laico (elegido al pasar a ESO desde un centro

público por ofertar mejor calidad) a un instituto público del que admira también su excelencia formativa.

7.2. RESULTADOS DEL PASO DESDE EL NIVEL DE ESCOLARIZACIÓN OBLIGATORIA

Nely

Mujer ecuatoriana, 17 años.

1º de bachillerato de humanidades y ciencias sociales, IES concertado, Barcelona

El acceso al bachillerato era una situación inesperada el curso pasado tanto para Nely como para el profesorado; solamente su madre la orientaba hacia el mismo. El buen resultado en 4º de ESO modificó tanto la orientación del profesorado como las expectativas de Nely de hacer un ciclo formativo de Grado Medio a matricularse en 1º de bachillerato. Posteriormente desea acceder a la Universidad (turismo e idiomas) y retornar a Ecuador para trabajar como azafata y vivir con su madre.

Una trayectoria de éxito inesperada

Nely acabó la ESO con resultados positivos, superiores a las expectativas. Sin embargo, si, por un lado, sacó un notable en Matemática y Sociales, por otro, el Inglés le ha quedado como materia suspensa en la ESO. Además, Nely se demostró particularmente brillante en el Treball de Recerca (Trabajo de Investigación), en donde sacó un Excelente e incluso la profesora la felicitó. Realizó el trabajo de investigación sobre el tema del embarazo juvenil, que le interesaba, y entrevistó chicas que habían protagonizado procesos de embarazo precoz:

“Y mi tutora me felicitó y todo. Me dijo que ella, como yo había repetido en 3º, no se esperaba eso de mí, de que yo pudiera trabajar así, que había estado muy contenta y que, claro, que estudie bachillerato, que ella sabe que yo lo puedo hacer y, que si me va mal este año, pues que no pasaba nada, que siempre había otras opciones para escoger” (Nely, Ent. 2ª, 3).

Los profesores el año pasado, cuando realizamos la entrevista, la orientaban hacia FP, y ella también pensaba que hubiera sido la mejor elección. La única que siempre ha preferido la elección del bachillerato ha sido su madre, que veía en esta opción la posibilidad de formarse más, poder realizar en un futuro una carrera universitaria y de esta forma emanciparse de la subalternidad de la condición migrante que ella ha vivido y sigue viviendo:

“Ella me dice que no quiere que haga lo que ella hace porque es humillante; quiere que yo tenga un buen trabajo y que no sea una más del montón” (Nely, Ent. 1ª, 32).

Los buenos resultados que obtuvo en 4º de ESO parecen haber reconfigurado su elección y ella misma se convenció de optar a bachillerato, apoyada también por sus profesores. Podemos observar que, al acabar la ESO, suspender una materia parece poco influyente, a diferencia de lo que pasa al terminar el bachillerato o la Selectividad⁸⁸. Por otro lado es, sin duda, llamativo el hecho que habiendo sacado una buena nota en Matemática, sin embargo no quiera estudiar nada que tenga que ver con las mismas: “me llama más la atención las Letras y pienso que soy más de estudiar que de, por ejemplo, matemática” (Nely, Ent. 2ª, 12) y, por el contrario, quiere estudiar idiomas y, en particular, inglés, cuando ha sido la única asignatura que le ha quedado suspensa en la ESO. Este año está cursando francés e inglés y “también me gustaría aprender chino porque dicen que es la lengua del futuro”.

Por lo que respecta a la elección del nuevo centro, concertado y religioso como el instituto anterior, los motivos que manifiesta Nely son, por un lado, el interés de no ir sola, sino con alguna compañera del año anterior (hay una española y una ucraniana con ella), por otro, la excelencia del centro, después de escuchar varias opiniones positivas. Nely desconfía de los institutos públicos, aunque no tenga experiencia de ellos en España, y prefiere claramente apuntarse a un centro concertado, porque cree que la enseñanza es mejor y el tipo de población que acude está más dedicada al estudio:

¿ME PUEDES EXPLICAR PORQUÉ NO QUERÍAS IR A UN COLEGIO PÚBLICO? “Por el tipo de gente pienso (...) Porque pienso que un colegio concertado exige más que un público y aparte que la enseñanza es mucho mejor creo yo (...) No es una enseñanza buena, que digamos, y entonces pienso que en el que estoy ahora está bien. Nos piden todo lo necesario y tal y me parece un buen colegio” (Nely, Ent. 2ª, 8).

Ni a ella ni a su madre le interesaba específicamente que el centro fuera religioso, sino que han priorizado para elegirlo la calidad académica del mismo (sobre esta cuestión el punto de vista de Nely es muy parecido al de Laura y César).

La superación de las expectativas formativas

El año pasado Nely pensaba hacer ciclo formativo de Grado Medio, porque lo veía más viable de acuerdo con su compromiso de estudio. Después de los buenos resultados en 4º de ESO aumentó su autoestima y optó por bachillerato, que según ella vale mucho más a nivel de título y, también, porque se decidió a acceder posteriormente a la Universidad:

“Sabía que es menos trabajo, pero pensándolo bien, yo creo que teniendo un bachillerato es mucho mejor que tener un Grado Medio” (Nely, Ent. 2ª, 4).

88 En efecto, es muy diferente la situación vivida por Laura, Rubén y Pedro al terminar 2º de bachillerato y suspender una asignatura: no se pueden presentar a selectividad ni matricular en ciclos formativos de grado superior, obligando a rebajar sus expectativas inmediatas.

Por ahora Nely está muy contenta con la elección: le gustan los estudios y la manera de trabajar del centro; los resultados obtenidos hasta ahora son positivos, aunque todo es mucho más difícil y se necesita más compromiso de estudio.

Su madre también estuvo contenta del resultado escolar y le comentó que “esforzándome consigo todo y que siga así y que si puedo dar más de mí, pues que lo haga”. Podríamos interpretar que Nely fue modificando sus expectativas formativas acomodándolas a la expectativa materna. Lo que resalta es que ha mejorado la relación con su madre; ahora es mucho más maduro el tipo de comunicación que construyen:

“Creo que las dos hemos cambiado en eso y, bueno, ahora tenemos mejor relación que ella me deja ser libre en ese aspecto de que haga lo que yo crea que es bueno para mí y sí creo que hemos mejorado eso, esa parte” (Nely, Ent. 2ª, 19).

Los profesores también quedaron muy contentos con los resultados que Nely consiguió en 4º de ESO, dado que no se esperaban de ella un final de curso exitoso. En efecto, anteriormente le recomendaban a Nely de cursar FP, pero al ver los buenos resultados que ha obtenido este año, la orientaron al final hacia bachillerato.

La gran mayoría de su grupo de pares eligió bachillerato y por esto Nely afirma que estuvieron de acuerdo con su elección, aunque no parece haber comentado explícitamente el tema con ellos.

Las repercusiones inmediatas

Una primera consecuencia de lo sucedido, tal como se mencionaba, ha sido la repercusión en la relación entre Nely y su madre, que ahora viven de manera bastante más confiada. En efecto, al ver que la hija estudió con seriedad y obtuvo sus objetivos a nivel escolar, la madre se tranquilizó y le empezó a dar más libertades, que Nely necesita para elegir lo que le interesa y llevarlo a cabo. Otra consecuencia clara de la elección del bachillerato es que ahora Nely tiene poco tiempo libre, porque por la tarde tiene muchas tareas que realizar. En este sentido, ahora sale muy poco y no ve mucho a sus amigos, que sigue siendo un grupo mayoritariamente latinoamericano (tal como le pasa a Laura, Andrea y Rubén). Sus mejores amigos no son compañeros de escuela, sino chicas que ha ido conociendo a través de otros amigos en el transcurso del tiempo:

¿SALES MENOS AHORA? “Sí, bueno, desde que he empezado el colegio, porque cuando terminé, el verano y todo eso, sí que los seguía viendo y tal, salía con ellas. Y, claro, yo les había comentado que cuando empiece el colegio no quiere decir que no saldré, pero que me dejaré ver menos, me dedicaré a estudiar más”(Nely, Ent. 2ª, 50).

Por lo que respecta al nuevo grupo de compañeros de IES, aunque también el año pasado había pocos latinoamericanos en su centro, este año hay todavía menos.

Está solo ella como latinoamericana en su grupo y un chico dominicano, que lleva mucho tiempo escolarizado en el mismo centro. El nuevo instituto representa un ambiente mayormente catalanohablante, donde el idioma del pasillo es el catalán y la presencia de alumnado inmigrante es mínima. Nely habla en catalán solo por obligación: “Yo es que si tengo que hablar en catalán lo hago sólo con mis profesores” (p.49). Según ella el catalán es un obstáculo importante para quien se escolarice aquí procediendo de un sistema escolar castellano hablante y muestra cierta resistencia a utilizarlo como idioma vehicular de la escuela.

Perspectivas de futuro: acceder a la Universidad y retornar a Ecuador

A diferencia de lo que decía el año pasado, fantaseando de acabar los estudios obligatorios en su país, Nely quiere acabar el bachillerato en Barcelona y luego apuntarse a la Universidad. Le esperan, entonces, dos cursos de bachillerato y luego el examen de Selectividad. Una vez acabada Selectividad tendrá que elegir la carrera y la Universidad para cursarla. A Nely le gustaría hacerla en Estados Unidos pero cree que no será viable y que la cursará entonces en Barcelona; opina que un título español tiene más valor que un título sacado en Ecuador, y un título sacado en Estados Unidos sería lo máximo. La posibilidad que comentaba el año pasado de apuntarse a Derecho o Medicina, carreras propuestas por su madre, ya no las toma en cuenta. La expectativa de Nely sigue siendo ser azafata de vuelo, aunque tanto su madre como sus profesores no están tan entusiasmados por esta elección:

“Sí, aunque mi madre diga que azafata es como ser una camarera y mis propios profesores me lo habían dicho que podría escoger otra carrera mejor porque azafata es una camarera que vuela y, claro, pero a mí me gusta (Nely, Ent. 2ª, 5).

Para ser azafata, Nely cree que la mejor de las opciones sería sacar una primera carrera en Idiomas y luego otra en Hostelería y Turismo:

“Sí, yo veo la posibilidad de ser azafata, creo que tampoco es tan difícil conseguir esto. Conozco gente que lo tiene, o sea, tampoco es una carrera inalcanzable. Y aparte de eso pues me gustaría, o sea, tener varios graduados, no sé... Sí me puedo sacar otra carrera aparte de azafata.

¿PERO AZAFATA NO ES UNA CARRERA, VERDAD? “No, no, es... Más que nada es Idiomas en lo que se basa, y en Hostelería y Turismo, y ser azafata (...) Si tengo Idiomas pues ya me sería más fácil hacer Hostelería y Turismo y ser azafata” (p.22).

Aunque no lo tenga claro del todo, y sabe que puede cambiar de idea, Nely piensa que una vez acabados los estudios lo mejor sería volver a Ecuador para trabajar y vivir con su familia (el mismo sueño de Laura), es decir, saldar la deuda filial contraída con su madre y “hacer por ella lo que ella hizo por mí”:

“Sí, sí, a Ecuador, porque pienso que mi madre no estará siempre aquí (...) y a mí

me gustaría en un futuro que yo pueda ayudarla, pues ayudarla económicamente y lo que sea. Pienso hacer lo que ella hizo por mí” (Nely, Ent. 2ª, 18).

Nely tiene claro que si puede, volverá a Ecuador para trabajar y si no puede, porque no hay trabajo, podría quedarse en Barcelona. La nacionalidad española, conseguida el año pasado, le será útil si decide trabajar aquí, aunque no parece ser su opción por ahora:

“Yo pienso que debería estar con mi familia y ya está, pudiendo trabajar en mi país, pero claro, si a lo mejor no hay oportunidad de trabajo allá, pues me quedaría aquí”.

¿LA VES TAMBIÉN ESTA POSIBILIDAD? “Sí, claro, si allí está mal el trabajo o lo que sea pues claro que me quedaré aquí” (Nely, Ent. 2ª, 26).

En un momento dado reflexiona también sobre la crisis económica que está viviendo España, y afirma que por ahora aquí tampoco hay una situación laboral positiva.

“Aquí bueno, aquí es que tampoco, no sé, hay gente que no está trabajando. Entonces, mi profesora me decía que no tenga prisa en estudiar porque ahora mismo la situación laboral está muy mal, entonces veo que aquí también está bajo” (Nely, Ent. 2ª, 62).

En suma, la obtención de un título de prestigio (en Barcelona o Estados Unidos) y la nacionalidad española (en cuanto pasaporte internacional) son los dos pilares en que Nely sustenta sus expectativas para una buena inserción laboral, preferiblemente en Ecuador pero si no fuera posible, en Barcelona.

Olga

Mujer dominicana, 18 años.

Ante el fracaso en la ESO, es orientada a un Programa de Cualificación Profesional Inicial (PCPI, especialidad en Cocina), se inicia laboralmente (camarera en un restaurante) y se prepara para obtener el graduado en ESO y retomar los estudios

Perspectivas ante el fracaso en la ESO

Al suspender por segunda vez el curso 3º de la ESO, Olga es orientada por sus profesores hacia un PCPI, como vía de cualificación profesional que podía facilitar su futura inserción laboral y, si ella se lo proponía, la obtención del título de ESO mediante un curso voluntario asociado al PCPI, con la prueba de aptitud correspondiente. Olga escogió cocina, la gran pasión de su abuela con la que vivió hasta los 14 años en su país de origen. El curso-programa lo llevaría a cabo en un centro concertado de carácter laico

y con financiación pública. Su ilusión era rematar el PCPI por las mañanas, a la vez que hacía un curso privado de peluquería y se sacaba el carnet de conducir. En un par de años esperaba abrir su propia peluquería o un bar: “sola o con mis amigas”. Las dos especialidades le valdrían, además, en caso de retornar a República Dominicana, donde los títulos de España son muy valorados. Estas expectativas devuelven la ilusión a Olga, que quiere superar el bache en el que se sumió al repetir 3º de ESO. Sus padres se alegran de este cambio de actitud, dejan de abroncarla y asumen la nueva situación:

“Mis padres ahora están muy contentos porque ven cómo pienso en el futuro, que tengo ganas de hacer algo, de sacarme esto y seguir a más, la ESO y hasta donde llegue” (Olga, Ent. 1ª, 10).

PCPI de cocina e iniciación laboral

La especialidad de cocina del PCPI la desarrolla en el curso 2009-2010, con muy notable aprovechamiento que remata haciendo las prácticas en un hotel “de cuatro estrellas, muy lujoso”. El contenido del curso consistía en una parte teórica, que le resultó muy fácil (“cosas muy básicas”), y otra práctica (un comedor externo llevado por el propio alumnado con sus profesores, abierto al público dos días a la semana). A la vez, por las tardes, siguió un curso privado de peluquería, que tuvo que abandonar provisionalmente cuando entró a hacer las prácticas del hotel y que espera retomar en el futuro. Una vez terminadas las prácticas, buscó trabajo en un restaurante, para lo que le fue muy útil la experiencia conseguida en el hotel:

“Me mandaron a hacer las prácticas a un hotel de cuatro estrellas, muy lujoso y estuve un mes trabajando allí de camarera. Todo me fue muy bien y cuando salí los jefes me hicieron una carta de recomendación estupenda para un curro. Todo muy positivo. Además, el trabajo me gustaba. He quedado muy a gusto con el curso que he hecho y todo lo que tenía en mente, o sea, todo lo que tenía planeado, pues lo he superado sin problemas... Al llegar el verano, gracias al PCPI pude trabajar, me pedían experiencia y yo sólo tenía el mes del hotel pero sí me valió para entrar a trabajar porque, como decían ellos, para tener poca experiencia lo hacía muy bien y es porque el PCPI lo aproveché todo al máximo. Antes no podía trabajar porque no sabía nada de eso; sin embargo, ahora sé cómo defenderme, sé cómo reaccionar, sé qué hacer” (Olga, Ent. 2ª, 2 y 6).

Pasó trabajando en el restaurante los tres meses del verano. Largas jornadas laborales, de entre 13 y 15 horas, pero cobrando bastante bien (“mil trescientos euros más horas extra”). Al iniciar el curso 2010-2011 dejó el restaurante para seguir el módulo voluntario de formación asociado al PCPI con vistas a poder examinarse de nuevo y obtener el título de la ESO. A la vez tenía pensado retomar los seis meses de peluquería que le faltaban pero ha tenido que renunciar a ello para trabajar de nuevo a media jornada en un restaurante.

Olga quiere seguir aportando ingresos a la economía de su familia ya que el padre está en semi-paro a causa de la crisis (transportista autónomo con una camioneta pero sin apenas trabajo) y los ahorros de la madre se han perdido a causa de una inversión fallida en el país de origen (un negocio en el sector de hostelería), lo que ha llevado a sus padres a posponer el plan de retorno. Desde el punto de vista personal, Olga experimenta ahora que cumple un papel importante en relación a sus progenitores, devolviéndoles el apoyo económico que a ella siempre le brindaron (incluso ha contribuido al billete de su padre para visitar la República Dominicana: “allí ha ido a casa del abuelo para ver si se despeja un poco”).

Como ya ha cumplido 18 años, el módulo de estudios para obtener la ESO lo lleva a cabo en cursos de adultos, lo que a ella le gusta pues tiene que compartir las clases con personas de más edad, ya emancipadas de sus padres y comprometidas en el mundo laboral. Además, ha iniciado con su propio dinero las clases para obtener el carnet de conducir, otro proyecto que tenía desde el año pasado.

Los padres de Olga valoran positivamente su evolución, aunque les hubiera gustado que rematara también el curso de peluquería (que le pagaba la madre). Ante el futuro ya dan por supuesto que al finalizar el curso 2010-2011 su hija obtendrá el título de la ESO y retomará los estudios, aunque siga trabajando a tiempo parcial. A la madre le gustaría que hiciera bachillerato y después una carrera universitaria; y en el caso de hacer un módulo de formación profesional, que lo hiciera de enfermería o administración, pero no de cocina, que es lo que Olga quisiera y considera más coherente para profesionalizarse en la rama ya iniciada de hostelería. La madre, que sacó el bachiller en República Dominicana y ha trabajado siempre en España como empleada de hogar (primero interna muchos años y luego externa) quiere que su hija suba de “nivel”:

“(Cuando saque la ESO) he pensado seguir estudiando. Puede ser bachiller por la rama de letras, no de ciencias, que me agobio por las matemática otra vez y me hago un lío. O bien me hago un Grado medio, algo como el PCPI pero un poquito más profesional y lo hago de mi misma rama. También podría ser un ciclo de letras, de administración, enfermería o algo así, que es un poco la opinión de mi madre, porque a mí me gustaría seguir estudiando hostelería, pero ella dice que no le gusta. Quiere que estudie una carrera con más nivel, que estudie más... porque ella un camarero no le ve profesional. Y se equivoca, pero ella lo ve así... Pero ella quiere algo mas para mí, que yo haga otras cosas, porque ella no estudió porque no pudo, no porque no quiso, entonces ella quiere que yo estudie porque, según ella, yo puedo” (Olga, Ent. 2ª, 10 y 32).

Olga apenas mantiene relación con sus antiguos profesores de la ESO, quienes se alegran cuando les cuenta que le ha ido bien al hacer el PCPI. En cuanto a los profesores actuales, de educación de adultos, destaca que ya no se implican personalmente con el alumnado porque los consideran “adultos... tú ya eres mayor, ya sabes a qué vienes y si quieres aprobar o no”.

En cuanto a sus compañeros, fueron un apoyo el año que repitió curso (“Me decían que no me preocupara, que eso le pasa a todo el mundo”) y ahora se alegran de que le vaya bien, en especial su novio dominicano con el que lleva saliendo desde hace un año y que, como ella, trabaja y estudia un ciclo profesional. A veces los amigos se han ayudado para estudiar pero también han sido motivo de distracción en otras ocasiones, lo que depende de la actitud de cada persona (“cada quien tiene su historia”).

Perspectivas de futuro

A corto plazo Olga se propone obtener el título de la ESO y sacarse el carnet de conducir, a la vez que sigue trabajando para sus gastos y para aportar dinero a su familia. Para más adelante, cuando encuentre un hueco, deja el terminar los seis meses de peluquería que le faltan, porque no se quiere sentir “agobiada”.

A medio plazo quiere seguir estudiando, ya sea un ciclo de grado medio (de hostelería o de “letras”, si se deja llevar por el deseo de la madre) o el bachiller con vistas a una carrera posterior en la universidad, que todavía no sabe cuál podría ser. En todo caso, el estudio lo plantea en función de llegar a obtener una cualificación profesional en el largo plazo que le permita vivir con holgura, preferentemente en España.

“Aquí hay muchísimas opciones para estudiar y para trabajar... aunque en este momento no hay mucho trabajo por la crisis pero sí que lo veo mejor que en mi país... Lo que ahora tengo es muy bueno, yo no me imagino otra cosa mejor, porque hay muchas opciones, te dan camino a esto, a lo otro, a que si no quieres esto, tienes lo otro y si no quieres trabajar, estudias” (Olga, Ent. 2ª, 40).

A diferencia de sus padres, Olga no piensa retornar a su país y trata de prepararse para esa eventualidad. Dispone ya, como su madre y su hermano pequeño, de la doble nacionalidad –dominicana y española– lo que le facilita plenamente la movilidad entre los dos países. En el caso de un eventual retorno, ya se ha aludido al valor que se otorga en República Dominicana a los títulos obtenidos en Europa. Considera que en España “hay mejor calidad de vida” que en República Dominicana, aunque tampoco allí estaría mal:

“A largo plazo, si mi madre se va, yo tengo claro quedarme, por eso es que quiero siempre hacer muchas cosas, porque luego que se vaya ella yo tengo que vivir de mí no quiero vivir de nadie... Ahora estoy acostumbrada aquí y ya tengo mi círculo aquí y yo pienso que aquí hay mejor calidad de vida, más soportable, más comodidad... Allí sé que si voy no voy a vivir mal, pero aquí viviría mejor” (Olga, Ent. 2ª, 11-14).

César**Varón peruano, 15 años.****1º de Grado Medio de Informática, IES concertado, Barcelona**

Después de resultados suficientes en 4º de ESO, César realizó un paso en línea con lo esperado por él y sus profesores, eligiendo Grado Medio de Informática; los padres tenían la expectativa que César pudiera hacer bachillerato, aunque ahora no parezcan descontentos. Posteriormente espera cursar Grado Superior, posiblemente en Diseño Gráfico y, luego, decidirá si apuntarse a la Universidad (Informática). Le gustaría quedarse a vivir y trabajar en Barcelona, o quizás también podría ir a un país anglófono, pero seguramente no volver a Perú, en donde la situación laboral es difícil.

Una trayectoria de éxito según el objetivo de César pero no de la familia

En el segundo y tercer trimestre de 4º de ESO, César ha ido mejorando bastante sus notas y, al final, ha conseguido sacarse el Graduado con un seis de media. Las materias en donde ha obtenido mejores resultados son los idiomas, tanto castellano y catalán como inglés, en donde obtuvo notable. Está convencido de que hubiera podido sacar mejores notas si se hubiera comprometido más con los estudios, de todas formas le parecen buenos los resultados obtenidos. Le sorprendió la reacción de sus padres, porque le dijeron que sus notas no estaban del todo mal; él estaba acostumbrado a sus quejas por las notas, siendo un estudiante muy brillante en Perú y poco aplicado aquí en España.

El año pasado comentaba que sus padres lo orientaban hacia estudios de bachillerato, pero tanto él como sus profesores veían más acertado cursar Grado Medio, que le parecía más adecuado para su compromiso escolar, y también más interesante como trayectoria de estudio:

“Con un ciclo de Grado Medio ya puedes trabajar, pero también puedes ir a un ciclo de Grado Superior y luego ir a la Universidad y ya sacarte el título, aunque también puedes ir a bachillerato y luego ya a la Universidad” (César, Ent. 1ª, 32).

César alegaba que se trataba de alguna manera de una cuestión de compromiso escolar (“creo que bachillerato va a ser muy difícil”, César. Ent. 1ª, 30), pero también del tipo de estudio: el bachillerato sería demasiado teórico y él quería cursar algo práctico, discurso formulado también en la entrevista de este año:

“Bueno, es que a mí el bachillerato hay cosas que no sé para qué me van a servir luego como el latín y estas cosas. Por eso, fui a lo práctico, al Grado Medio que te enseñan más orientación laboral y esto, por eso ya elegí Grado Medio y el bachillerato no me gustaba mucho” (César, Ent. 2ª, 7).

La decisión de cursar Grado Medio de Informática responde a su pasión por la misma; se apuntó a un instituto que les recomendaron desde su anterior centro y, en donde también, se encuentran varios amigos estudiando:

“Sí, bueno, a mí siempre me ha gustado el tema de la informática y yo desde que empecé la ESO quería seguir estudiando informática. Estuve mirando colegios y hubo uno que me gustó mucho, donde hay amigos míos también que están ahí estudiando” (César, Ent. 2ª, 4).

El año pasado decía que no sabía si optar por un Grado Medio de Auxiliar de Enfermería o Diseño Gráfico; en la entrevista de este año nos comentó que ha abandonado completamente la idea de Enfermería y podría optar por Diseño Gráfico en el Grado Superior. El año pasado pensaba que había Grado Medio de Diseño Gráfico, pero al realizar la elección se dio cuenta que sólo había Grado Superior de esta especialidad.

La situación actual: el Ciclo Medio de Informática

El curso actual es duro, según César, pero le gusta y por el momento sus resultados son positivos: “Me va bastante bien, estoy sacando ochos, sietes en los exámenes y bueno, bien” (Entr. 2ª, 10). Se trata de dos años de Grado Medio y luego otros dos años de Grado Superior. Luego podrá decidir también ir a la Universidad, todavía no lo tiene claro; si fuera así, sería para sacarse una carrera de Informática. Sus padres preferían que hubiera elegido bachillerato, pero de todas formas están contentos de los estudios que está cursando:

“Sí, les gusta también el nuevo centro a ellos, aunque no sé, creo que a lo mejor les hubiera gustado que hubiera hecho bachillerato, pero están contentos de que haya elegido la informática” (Ent. 2ª, 6).

Su hermano está en 1º de la ESO en su anterior instituto y obtiene muy buenos resultados, tiene notas comparativamente mejores a la que César obtenía cuando tenía su edad, y el hermano se lo recuerda de vez en cuando para provocarlo en broma. A diferencia de César quiere estudiar bachillerato, evidentemente apoyado por sus padres, para luego inscribirse en la carrera universitaria de Medicina.

La mayoría de los compañeros de clase de César han optado a Ciclo Medio, aunque en diferentes centros; un excompañero está con él en el nuevo instituto y en su grupo. Sólo cuatro chicas de su exgrupo han ido a bachillerato. Mantiene sus viejos amigos del instituto anterior, que son españoles y filipinos, entre ellos su primo, que es español,

y ha cursado la ESO con él⁸⁹. De todas maneras, con el mayor compromiso escolar que tiene ahora en Grado Medio, está saliendo poco con sus amigos:

“Es que no salgo casi. Estoy estudiando o haciendo mis deberes porque ahora me dejan muchos más deberes que antes” (César, Ent. 2ª, 48).

César eligió un instituto concertado por el criterio de la excelencia del centro; destaca del mismo que “hay buenos ordenadores, no como en mi otro colegio y, bueno, están bien las clases: hay una pizarra táctil”. Herramientas importantes considerando que estudia informática.

Según César, estudiar en un centro público significa tener un nivel de enseñanza más bajo y, también, enfrentarse con situaciones de conflicto y violencia, dependiendo del tipo de barrio de residencia. En efecto, tiene primos y amigos que estudiaron en pueblos de Barcelona y en los mismos César considera que los centros públicos pueden incluso ser mejores que los concertados. Por el contrario, en contextos de barrios urbanos como El Raval, en donde él vive, los centros públicos serían “a evitar”:

“Porque es un barrio conflictivo y eso, pues en un público como que no me gustaba mucho a mí la idea de ir a un público”.

¿POR QUÉ? “Porque he tenido primos que iban a públicos y que no les gustaba porque en clase no enseñaban nada, los niños tiraban papeles y no hacían nada en clase, algunos llevaban navajas y eso y bueno...” (César, Ent. 2ª, 36).

En suma, un centro concertado, según él “tiene más nivel académico y es más seguro” (César, Ent. 2ª, 38). En los centros públicos hay más inmigración y repercute negativamente en la vida de los centros. Antes que nada porque “hay gente que no habla en castellano, que le cuesta más, entonces si le cuesta más, hay nivel más bajo” (César, Ent. 2ª, 38); en segundo lugar, vincula la idea de inseguridad y delincuencia con la inmigración, en particular con los migrantes marroquíes:

“Pues por ejemplo, los marroquíes que son más conflictivos. (...) Lo veo por la calle, marroquíes que siempre están robando, peleándose, sí” (César, Ent. 2ª, 38).

Ha hecho nuevos amigos en el IES de Formación Profesional en el que se ha matriculado y son mayoritariamente españoles. En el nuevo grupo hay algunos chicos mayores que César, y sólo hay otro chico latinoamericano que tiene su misma edad; en el centro en general no hay muchos chicos latinos. No es una situación nueva para César,

89 Su primo estaba en su anterior grupo: es español, hijo de padres españoles. El abuelo de César y de su primo tenía una familia con cinco hijos en Perú (entre ellos el padre de César) y luego formó otra familia con otros cinco hijos en Barcelona con otra mujer, al emigrar aquí. Por esta razón César tiene muchos primos aquí en España. Ahora su primo con el cual se criaron juntos, que es uno de sus mejores amigos, está haciendo un Grado Medio de Electricidad, en otro instituto.

dado que en el anterior instituto era el único chico de origen latinoamericano de su grupo. César en Barcelona no ha tenido nunca un entorno de amigos latinoamericanos, contrariamente a Nely y a Laura, sino que la mayoría de sus amigos son españoles. Habla un “castellano de aquí”, a diferencia de Laura que rechaza, por ejemplo, procesos de asimilación lingüística:

“Sí. Hay algunas palabras que aquí no son las mismas que allá, pero como yo sólo he estado ocho años allí pues no... Cuando vine aquí, ya me acostumbré a este castellano y siempre estoy hablando este castellano, tanto cuando voy allí de vacaciones, sigo hablando igual, no me cambia la voz, o sea, el dialecto”.

Cuando llega a Perú de vacaciones, le dicen que habla como español; y en Barcelona no lo reconocen por el habla como inmigrante:

“Sí. Mis amigos cuando les digo que soy de Perú, me dicen que no porque no hablo como ellos, que hablo en castellano de aquí, de español.

¿TUS AMIGOS DE ALLÍ? “De allí y los de aquí también” (César, Ent. 2ª, 2).

Su construcción identitaria se sitúa en una dimensión de cercanía con la población autóctona, y manifiesta lejanía del imaginario de socialización latinoamericano, contrariamente a Laura y Nely. De todas formas, si se les pregunta de dónde es, contesta sin dudar que es peruano. A diferencia de Laura, tampoco tiene añoranza de los símbolos de identidad nacional de su país, aunque tiene buenos recuerdos del lugar de origen.

Perspectivas de futuro

En cuanto acabe el ciclo formativo de Grado Medio, tendrá que hacer un examen para acceder a Grado Superior:

“Sí, después Grado Superior que también son dos años, pero hay que hacer un año de preparación para la prueba, porque hay que hacer una prueba para entrar al Grado Superior. Te enseñan mates, lenguas y ya está, sólo eso, porque hay que hacer un examen para pasar a Superior” (César, Ent. 2ª, 9).

Una vez acabado los dos cursos del Grado Superior, posiblemente en Diseño Gráfico, ya decidirá si acceder o no la Universidad, dependiendo de las notas:

“Sí. Con una carrera hay más posibilidades de encontrar un trabajo aquí que te paguen más, no quedarme con un Grado Superior y ya está, aunque eso dependerá de mis notas que cómo vayan en el Grado Superior” (César, Ent. 2ª, 64).

Cree que vale más un título sacado aquí en España que en Perú, aunque piensa

que en su país de origen la enseñanza es de mayor nivel y si se hubiera quedado ahí estudiando tendría una formación mejor, hubiera estudiado más:

“Sí, porque hay más autoridad, o sea, te hacen estudiar, estudiar y estudiar, si no estudias te castigan y eso. Pues bueno, yo creo que es por eso y como allí estaban mis familiares pues estarían diciéndome que estudie cada día, no tendría las cosas que tengo aquí, estaría estudiando y estudiando” (César, 2ª entr., 16).

Cada cuatro años va a Perú de vacaciones, e irá el año que viene para ver a la familia, y le hace ilusión. De todas formas, tiene claro que no quiere vivir en Perú, porque explica que no hay trabajo y lo que hay está mal retribuido:

“No es lo mismo trabajar aquí y ganar el dinero que ganas aquí que trabajar allí, que no hay casi trabajo, por eso, prefiero trabajar aquí” (César, Entr. 2ª, 11).

Sus padres y su hermano tampoco optarían para un proceso de retorno, siempre por consideraciones vinculadas a la inserción laboral. César cree que en un futuro le gustaría quedarse aquí en España, en donde el año pasado obtuvo la nacionalidad, como toda su familia, pero no descarta irse a otro lugar para trabajar, “en alguno que se habla inglés, como Gran Bretaña” (César, Entr. 2ª, 10).

Fabián

Varón ecuatoriano, 17 AÑOS.

1º de bachillerato, Centro Público, Madrid

Trayectoria escolar exitosa en Ecuador y en España

En el curso 2009-10 termina 4º de ESO en IES público con la segunda mejor nota de la clase y se orienta a bachillerato de humanidades y ciencias sociales. La expectativa formativa es cursar en la Universidad ciencias empresariales y después aprender idiomas fuera de España. Antes de acceder a la Universidad, y después de cursar bachillerato, prevé hacer un ciclo formativo de grado superior en informática para poder compaginar estudio en la Universidad y trabajo.

La cualificación profesional superior junto con la obtención de la nacionalidad, le aportarán los instrumentos idóneos para la inserción laboral de calidad y la posibilidad de residencia multilocal tanto en Europa como en Ecuador.

Acceso exitoso a 1º de bachillerato

El resultado académico del curso 2009-10 en 4º de la ESO ha sido muy bueno. Aunque tuvo un ligero tropiezo en el 1º trimestre, Fabián terminó siendo el segundo con mejores notas de su clase. La opción elegida ha sido el bachillerato de humanidades y

ciencias sociales, la rama que Fabián quería y la que le indicaban tanto el profesorado como en la familia:

“El primer trimestre me fallaron dos y, bueno, puse un poco más de empeño y saqué toda la ESO aprobando todo (...) Y ya he pasado a bachillerato en ciencias sociales, para hacer dirección y administración de empresas. Por ahora estoy bien” (Fabián, Ent. 2ª, 1).

Fabián cursa 1º de bachillerato en el mismo IES público en que hizo la ESO; se trata de un centro gratuito y está cercano al hogar familiar. Fabián se plantea no repetir en este curso el mismo fallo del anterior y por ello “estudiar más, empezar desde el principio al fin” (Fabián, Ent. 2ª, 4).

En la familia quien más se ha alegrado del éxito de Fabián es el hermano mayor, quien al llegar de Ecuador con el bachillerato terminado dejó de estudiar para ponerse a trabajar, pero ha retomado recientemente la formación: “se arrepiente y, tal como están las cosas, vuelve a estudiar” (Fabián, Ent.2ª, 2). El hermano mayor es quien sigue con más detenimiento la formación de Fabián (“tiene interés en saber cómo se vive estudiando” p.2) y le sirve de espejo: “Yo le eché ganas para que vivir lo que él ha vivido” (Fabián, Ent. 2ª, 2); se muestra como un segundo padre para Fabián:

“A mi hermano el mayor. Es el que más me pregunta, tiene interés en cómo se vive estudiando.

¿Y TUS PADRES? “Sí, mis padres también. Ellos dicen “que escoja lo que me guste y que le ponga ganas, pero es mi hermano el que más me está preguntando (...) Es el que más lleva los estudios y así. Le ha gustado de siempre” (Fabián, Ent.2ª, 2).

Ni los padres, ni los dos hermanos mayores han pasado del nivel de secundaria. En la familia, Fabián siendo el hijo menor está considerado el primer miembro que puede alcanzar el nivel superior de formación. Hasta el momento ha respondido a las expectativas familiares y, por tanto, cuenta con el apoyo incondicional de todos:

¿TE ANIMAN A SEGUIR ESTUDIANDO? “Mis dos hermanos sí, o sea que ven que es bueno para mí, me dan consejos.

¿Y TUS PADRES? “Sí. Me han apoyado cuando estoy mal así, dicen que me va a servir en la vida en un futuro. Claro, que no me dé por vencido” (Fabián, Ent. 2ª, 4).

La formación para Fabián es el medio de superar la condición subalterna del migrante, la que se manifiesta en la posición de los padres y los hermanos. La superación del hijo menor será vista como el éxito familiar:

“Puede que alcance lo que ellos no pudieron. Me dan ánimos para que estudie, qué aproveche lo que no han tenido ellos.

¿PERO QUÉ TE ESTÁN DICIENDO? “Que aproveche porque ellos no ha tenido la ocasión. Qué sea algo en la vida”.

QUE SEAS MÁS QUE ELLOS. “Claro”.

¿Y A TI TE PARECE QUE POR MEDIO DEL ESTUDIO, ESO SE PUEDE CONSEGUIR? “Sí, sí, sí” (Fabián, Ent. 2ª, 29-30).

A pesar de continuar en el mismo IES que el año anterior, Fabián no ha visto al profesor tutor del curso pasado. Sin embargo, dado que el paso y la opción del bachillerato era lo esperado, Fabián piensa que están contentos con su éxito: “me imagino que sí, porque hacía los deberes y todo” (Fabián, Ent. 2ª, 8).

En el grupo de 4ª de ESO, la mayoría del alumnado era de origen migrante: de 15 alumnos, sólo había tres españoles, un marroquí y el resto latinos. De éstos, Fabián dice que “casi la mitad se aplica y pasa al bachillerato pero que en torno al 60% no se aplica y repite”. El primero de la clase por las notas ha sido también un ecuatoriano; y dos de las tres chicas han pasado también a bachillerato. Pero en dos casos, un chico y una chica, la opción fue hacer PCPI, aun pudiendo hacer bachillerato y en el caso de ella no ha podido matricularse por falta de plaza (p.8, situación similar a Laura en Barcelona); “le dije que había perdido un año” (Fabián, Ent. 2ª, 8).

La nueva situación y expectativas formativas

El inicio del bachillerato, con la mira puesta en el acceso a la Universidad, significa para Fabián dedicarse al estudio con seriedad para responder a su interés y para no defraudar las expectativas familiares. Sin embargo, Fabián no se plantea disminuir la relación de amistad con el grupo de amigos habituales (“yo siempre he salido” Fabián, Ent. 2ª, 9). En suma, continuará siendo estudiante, no trabajador.

Sin embargo, en el momento actual, al terminar la etapa del bachillerato Fabián está pensando en variar algo su perspectiva. Si en el curso pasado pensaba acceder directamente a la universidad para cursar empresariales, ahora considera la posibilidad de hacer un corte en la trayectoria para cursar un módulo superior de informática. Esto le permitiría, una vez en la Universidad, “trabajar y estudiar “ (Fabián, Ent. 2ª, 10). Fabián nunca ha dejado de pensar en acceder a la Universidad para especializarse en dirección de empresa.

A más largo plazo, una vez terminada la Universidad, la expectativa de Fabián es poder salir fuera de España para aprender idiomas y conocer países (p.30) antes de “hacer algo en Ecuador”, es decir, montar una empresa familiar con la participación de sus padres y hermanos bajo su dirección profesional:

“Pues me gustaría irme a Inglaterra a pasar un tiempo; tengo familia allí y después no sé, después hacerme algo en Ecuador, o sea, una empresa para empezar...”

O SEA, ¿VOLVER A ECUADOR? “No. Como mis padres a lo mejor ya se van a ir dentro de poco, que me digan y me hagan una empresa (...) entre ellos y mis hermanos; éstos como ya tienen sus familias y su trabajo van a ver si se montan una empresa”.

O SEA, ¿SERÍA UNA EMPRESA FAMILIAR? “Sí, yo creo que sí. Y ayudarles, ya que yo voy a especializarme en eso” (Fabián, Ent. 2ª, 11).

En cuanto a residir en Inglaterra, Fabián piensa en la ayuda que le puede prestar la parte de familia que ha emigrado a Londres. Pero su interés es aprender idiomas, conocer países (p.30) y abrirse a todas las posibilidades, tanto residenciales como laborales:

SI FUERAS A INGLATERRA, ¿TÚ PIENSAS QUE VOLVERÍAS? “¿A Ecuador?”.

O A MADRID... “Yo creo que sí. Ahora estoy esperando la nacionalidad, ya con eso no creo que me vaya a quedar a vivir siempre en Ecuador. Tal vez, me quede en Inglaterra o aquí a vivir y ya, después de un tiempo, ya regresarme a Ecuador ya definitiva” (Fabián, Ent. 2ª, p12).

Pluralidad de perspectivas migratorias familiares e inserción laboral de excelencia

En el grupo familiar de Fabián coexisten tres grupos de convivencia: el de los padres y Fabián como hijo dependiente; y las dos familias de los dos hermanos mayores, con esposa e hijo. Los padres desean regresar “cuanto antes” pero entre los hermanos hay discrepancia. No obstante, lo que se considera habitual es que cuando se tiene familia “toca regresar” (Fabián, Ent. 2ª, 16), una vez que se hayan saldado las deudas personales o de la construcción de la casa en Ecuador:

¿QUERRÍAN IRSE O QUERRÍAN QUEDARSE? “Mis padres ya se quieren volver cuanto antes”.

¿Y TUS HERMANOS? “El segundo también. El primero le gusta más aquí pero la mujer también se quiere regresar y como ya está con familia también ya le toca regresarse” (Fabián, Ent. 2ª, 16).

El caso de los dos hermanos mayores describe un ciclo migratorio de corto recorrido: llegados después que los padres pero pensando en el retorno a la vez que aquellos. Por eso, ni los dos hermanos ni sus familias han solicitado la nacionalidad española, a pesar de tener hijos nacidos en España. Por el contrario, los padres sí la han solicitado como seguro de vuelta a España en caso de retornar a Ecuador y que no encontraran las condiciones adecuadas:

Y SI LES SALE LA NACIONALIDAD... “Pues es un punto a favor porque si en el caso de que se fueran a regresar a Ecuador, les fuera las cosas mal, pues podrían volver. En cambio, si no tienen la nacionalidad, no pueden volver”.

¿SI NO LA CONSIGUIERAN SE VOLVERÍAN IGUAL? “Sí, se quieren volver ya”. (Fabián, Ent.2ª, 19).

Sin embargo, en el momento actual, Fabián como hijo dependiente de los padres no acierta a deslindar con claridad su implicación en el proyecto migratorio familiar. Por una parte Fabián está decidido a terminar su formación en España, por otra, en caso de que los padres acepten retrasar el retorno a Ecuador hasta que él la termine, Fabián modificaría su expectativa formativa eliminando su ingreso en el ciclo de grado superior de informática y su perspectiva de aprendizaje de idiomas fuera de España. Hay que recordar que el objetivo principal de la reagrupación de Fabián como hijo menor separado de la madre a los 4 años fue el reencuentro con la misma y no el realizar una trayectoria formativa específica (Fabián, Ent. 2ª, 20). Su ambivalencia actual se puede entender condicionada por el inicio de la trayectoria migratoria, carente de proyecto propio, en contraste con el proceso de forjarse el propio proyecto formativo:

Y SI SE VUELVEN, ¿TÚ QUE HACES? “Pues he pensado, y ya se lo he dicho, que hasta que no acabe mi carrera”.

¿Y TE ESPERARÍAN A QUE ACABARAS LA CARRERA? “Pues se lo diría. Pero en el caso de que se quisieran quedar ya no haría un ciclo formativo de informática, sino que lo haría todo seguido” (Fabián, Ent. 2ª, 19).

Finalmente, para Fabián, la obtención de la doble nacionalidad tiene un alcance mayor, le serviría como pasaporte comunitario para residir tanto en Inglaterra como en España, para volver a Ecuador y venir de nuevo a España. En suma, el modelo migratorio de Fabián es el de mayor recorrido (“más alargado”) o, mejor dicho, le sitúa en permanente situación de movilidad internacional avalado por el pasaporte de la nacionalidad comunitaria, el aprendizaje de idiomas y la cualificación superior profesional:

TUS PADRES TERMINARÍAN EL TRABAJO Y QUISIERAN VOLVERSE, PERO TÚ, ¿TERMINAS LA FORMACIÓN Y...? “Quisiera ir a Inglaterra. O sea, quisiera conocer así países (...)”.

ELLOS TENDRÍAN UN PROYECTO... “De regresarse allá”.

Y SIN EMBARGO, TÚ TENDRÍAS UN PROYECTO MÁS... “Más alargado”.

ESO ES MÁS ALARGADO, COMO UN MIGRANTE CONTINUO, ¿NO? “Sí. Por cualquier lado”.

PERO CON MÁS POSIBILIDADES “Claro”.

EN ESE SENTIDO, EL TENER LA DOBLE NACIONALIDAD, ¿LO VES COMO UNA VENTAJA? “Sí, porque hay sitios que sólo con la nacionalidad ecuatoriana no te dejan entrar y al tener la española sería una puerta de entrada mucho mejor” (Fabián, Ent 2ª, 30).

7.3. RESULTADOS DEL PASO DESDE EL NIVEL DE ESCOLARIZACIÓN POST-OBLIGATORIA

Laura

Mujer ecuatoriana, 18 años.

1º de Grado Medio de Enfermería, IES concertado, Barcelona

Después de haber suspendido una asignatura en 2º de bachillerato, Laura no pudo presentarse al Examen de Selectividad antes de verano y, por el miedo de encontrar todas las plazas cerradas en septiembre, prefirió inscribirse a un Grado medio de Enfermería. Logró en septiembre aprobar tanto la asignatura suspendida (Química) como el examen de Selectividad, aunque su nota (6,12 puntos) no le permite apuntarse a la carrera universitaria esperada (Enfermería). Está de todas formas contenta con su nuevo curso de estudio y el año que viene se apuntará a Grado Superior, antes de intentar otra vez la carrera universitaria; en cuanto acabe la formación, su expectativa es volver a su país de origen para vivir y trabajar.

Traectoria de fracaso relativo: de la expectativa de acceso a la Universidad a Grado Medio

Durante el curso 2009-2010, Laura obtuvo resultados bastante flojos durante el primer trimestre, para luego mejorar en el segundo y el tercer trimestre, como es costumbre en su trayectoria escolar. Aún así, a final de curso suspendió Química, materia que ya había suspendido en el anterior curso de 1º de bachillerato; logró aprobar Matemática con mucha dificultad, que también es otra materia tradicionalmente complicada para ella. En definitiva no fue un año académico muy positivo para Laura, porque no se pudo presentar en junio para el examen de Selectividad. Recuperó Química en septiembre y pudo entonces presentarse a Selectividad, en donde sacó un 6,12, nota insuficiente para cursar Enfermería, carrera que ella quería elegir:

“En junio no me pude presentar porque me quedó una materia, Química. Y por el nuevo Plan Bolonia tuve que recuperarla después de la Selectividad de junio; en septiembre me presenté y la aprobé, saqué un 6,12 y esa nota no me daba para Enfermería, que era lo que yo quería. Entonces, bueno, antes que me den la nota, estuve yendo a buscar Ciclos de Grados, entonces, me interesaba más lo que es Enfermería y me apunté a uno de Enfermería, un Grado Medio” (Laura, Ent. 2ª, 1).

El mínimo para poderse inscribir a la carrera universitaria de Enfermería hubiera sido un 9,14 con los nuevos parámetros del Plan de Bolonia. Según ella el aumento de los nuevos parámetros condicionó negativamente su objetivo de obtener la nota suficiente de Selectividad para Enfermería, y lo mismo pasó con muchos otros compañeros de su clase (“Mis compañeros de clase, la mayoría querían hacer otras carreras pero por las

notas no les ha llegado, la mayoría de ellos, y han tenido que escoger otras carreras o irse a otros Ciclos a Grados Superiores o Medios” (Laura, Ent. 2ª, 9-10).

De todas formas, previo al problema con la nota baja de Selectividad, el hecho de no haber aprobado el curso en junio y no haber obtenido el título de bachillerato antes de septiembre, condicionó mucho su elección de apuntarse a un Grado Medio, aunque claramente no respondía a sus expectativas iniciales, que tuvo que rebajar:

“Cuando me fui a matricular de Grado Superior, me decían que como no tenía todavía aprobado el bachillerato no podía matricularme en ningún Ciclo de Grado Superior. Entonces como tenía la ESO aprobada, pues decidí hacer un ciclo de Enfermería y como es sólo un año pues no sé, dije: “¡Ah! bueno, pues el de Enfermería” (Laura, Ent. 2ª, 3).

En efecto, para apuntarse a un Grado Superior se necesita el título de bachillerato, que Laura logró tener sólo a finales de septiembre. Según ella, si hubiera esperado hasta entonces se hubiera arriesgado a que todas las plazas hubieran estado cubiertas. Por miedo a quedarse “un año sabático sin hacer nada”, decidió con el apoyo de sus padres apuntarse a un Grado Medio de Enfermería:

“En sitios las plazas ya estaban llenas o me apuntaban en lista de espera y si no me lograban llamar pues este año no hacía nada. Entonces como me dijeron que en Grado Medio de Enfermería había plazas todavía, pues decidí hacerlo, apuntarme ahí a no esperarme a que me llamen y no saber cuándo me llamaban” (Laura, Ent. 2ª, 5).

La situación actual: el Ciclo Medio de Enfermería

Aunque no haya cumplido con sus expectativas, Laura ahora mismo está contenta con el curso elegido; además, está obteniendo muy buenas notas por lo que le parece estar protagonizando un recorrido formativo de éxito:

“Me está yendo todo bien además el Grado Medio. El primer trimestre muy bien, muy bien.

¿MUY BUENAS NOTAS? “Sí, muchísimas buenas notas (...) Muy bien. Sí, tengo un 9.1 en una materia, un 8.75 en otra. Bueno, hay una que sí es un poco, que he sacado un 6, bueno, el tema es que todavía no ha acabado y todavía seguimos haciendo exámenes” (Laura, Ent. 2ª, 12).

Laura no renuncia a acceder a la Universidad y piensa que ya llegará el momento; no le importa cursar antes Grado Medio y Grado Superior. Sus padres siempre han sido bastante exigentes con los resultados académicos de Laura, considerando que una de las motivaciones que ha guiado su proyecto migratorio ha sido la educación de sus hijos.

De todas maneras, entendieron las dificultades de Laura en 2º bachillerato y se mostraron muy comprensivos con ella tanto con el suspenso de la asignatura de química como por la baja nota de Selectividad obtenida. Su madre fue la persona que la ayudó en la elección del ciclo formativo de Grado Medio; ambos padres se muestran contentos del recorrido que está protagonizando Laura y del plan formativo que tiene para el futuro.

En un primer momento los profesores se quedaron sorprendidos negativamente de que Laura no pudiera aprobar la Selectividad en junio, e intentaron estimularla para que aprobara en septiembre. Con respecto a la elección de matricularse en Grado Medio de Enfermería, aquellos no la entendían, pudiéndose inscribir en Grado Superior. Laura ha necesitado explicarles la problemática derivada de los plazos de matriculación, dado que prefirió matricularse en verano cuando aún no había obtenido el título de bachillerato.

Los amigos la apoyaron en su elección de Ciclo Medio, considerando que varios de ellos han realizado recorridos escolares similares. En términos generales, Laura se encuentra satisfecha en la nueva situación, sobre todo debido a las dificultades de obtención de plaza en ciclos formativos y viéndola como provisional (de camino al Ciclo Superior y la Universidad); además, se encuentra apoyada por los padres, profesorado y grupo de amigas.

La elección de un instituto concertado religioso cercano al hogar familiar ha sido guiada tanto por el criterio de la excelencia formativa, como por el de la proximidad. Por lo que hace la excelencia, Laura está convencida, tal como todos los entrevistados de Barcelona, de que en los centros concertados el nivel educativo es más alto que en los públicos: “como siempre, el público tiene unos estudios un poco más bajos” (Laura, Ent. 2ª, 34). Realiza el curso en horario vespertino, que no era la opción preferente para Laura, pero era la única que quedaba cuando decidió inscribirse.

La elección del Grado medio en Enfermería ha tenido importantes repercusiones en el recorrido de Laura. Antes que nada, como ya se comentaba, lo sucedido retrasará mínimo en dos o tres años el comienzo de la Universidad por parte de Laura. Una consecuencia muy visible de la nueva situación escolar de ella se relaciona con el horario vespertino que modifica su ritmo de vida. Otro cambio importante se refiere a los nuevos compañeros de clase. Unos aspectos favorecen a Laura y otros le son adversos para entablar nuevas relaciones. Una consecuencia derivada del horario de tarde es que algunos compañeros son personas mayores (“uno de 49, otro de 53 años”) que trabajan por la mañana. Ninguno procede de bachillerato o lo ha terminado, incluso habiendo repetido varios cursos, por lo que tuvieron que derivarse al Grado Medio. Laura presenta mayor nivel formativo que el resto del grupo; esta situación le refuerza su autoestima y le permite prever pasar a Grado Superior sin nuevo examen.

En el IES público en donde cursaba bachillerato, el curso pasado había una presencia muy importante de chicos latinoamericanos; este año sus compañeros son casi todos

españoles. Ella afirma con gran claridad que no tiene facilidad para entablar amistad con españoles y que prefiere relacionarse con círculos de amistad conformados por latinoamericanos. Tal hecho reduce su implicación en el grupo-clase actual y posiblemente refuerza su interés por ir a vivir a Ecuador:

“Son comportamientos distintos, no somos iguales a la hora de entablar amistades, somos muy diferentes. Y por eso es que se me hacía difícil y hasta ahora me sigue siendo difícil; no sé entablar a veces conversación con algún español porque no sé, nunca me he parado yo... Amigos, amigos españoles no tengo ninguno, pero así de ‘hola y adiós’, sí, pero todas mis amistades son sudamericanas” (Laura, Ent. 2ª, 24).

Perspectivas de futuro: acabar la etapa formativa y volver a su país de origen

Aunque para apuntarse a Grado Medio no hubiera necesitado el título de bachillerato, ni la nota de Selectividad, Laura valora a medio y largo plazo el hecho de tener ya aprobados el bachillerato y la Selectividad. El año que viene, incluso, tendría la posibilidad de apuntarse a la Universidad, aunque no lo ve claro porque la nota de Selectividad obtenida no le permite las opciones que le interesan:

“Sí, bueno, como yo tengo el título de bachillerato y tengo la selectividad y la nota de Selectividad me la guardan por dos años, entonces, si este año apruebo el Grado Medio podría ir a un Grado Superior que yo elegiría... No sé, me está llamando la atención también Técnico de Laboratorio y serían dos años o apuntarme en cualquier carrera de la Universidad con la nota que yo tengo (...)”.

¿PERO TÚ TE PODÍAS HABER APUNTADO ESTE AÑO SI HUBIERAS QUERIDO, NO?

“Sí, pero como ya estaban todas las plazas llenas, no me llamaba la atención ninguna de las... Porque prefiero hacer algo que a mí me guste a no hacer cualquier cosa que no me llame la atención porque sé que me sería difícil y como no me gusta, pues no estudiaría y esto” (Laura, Ent. 2ª, 5 - 6).

Lo más probable es, entonces, que Laura acabe el Grado Medio y luego se apunte a un Grado Superior. Los Grados Superiores que por ahora elegiría son Documentación Sanitaria, Técnico de Laboratorio o Técnico en Radiología. Después del Grado Superior, Laura se decantaría por la Universidad, y su expectativa sigue siendo cursar Enfermería. La posibilidad que le parece más viable es la de sacar una buena nota en Grado Superior y así entrar directamente; en caso contrario, plantea también la posibilidad de volver a realizar Selectividad para subir la nota:

“Enfermería porque si creo que si obtengo de media en el Grado Superior una nota alta podría entrar directamente a la Universidad o, si no, pues haría la selectividad de nuevo y entraría” (Laura, Ent. 2ª, 14).

Laura insiste en el hecho de que una carrera le puede garantizar un futuro laboral de calidad, así que no tiene duda de que a medio-largo plazo su objetivo es sacarse la carrera/títulos. En suma, su objetivo es superar por el estudio la condición social del migrante que han vivido sus padres, sobre todo la madre trabajando en peores condiciones:

“Mis padres siempre me lo han dicho, mi madre trabajaba en la limpieza al principio aquí. Y lo que ella me decía: “Mira, si tú no quieres estar como yo, ni con dolor en la espalda, limpiando cosas que yo no ensucio, estudia y sácate tu carrera” (Laura, Ent. 2ª, 57).

La obtención de la nacionalidad española, como ha conseguido toda su familia, la entiende Laura en cuanto valor de utilidad, como pasaporte internacional, aunque “no me emociona tanto” (Laura, Ent. 2ª, 48). Por el contrario, siente añoranza por los símbolos y las prácticas de su país de origen. En efecto, una vez acabada toda la formación, a Laura le gustaría volver a Ecuador para trabajar como profesional en el ámbito de la Enfermería. Cree que los títulos europeos tienen mucho valor allí y que lo mejor para ella sería obtener el título en Barcelona antes de volver a Ecuador. Aunque es común que le digan que no es una buena opción, porque en Europa las condiciones laborales son mejores, ella tiene mucha añoranza de su contexto de origen y no ha acabado de acostumbrarse a la sociedad de acogida:

“Sí, sí, todavía me quiero regresar. Sí, por eso, quisiera hacer Enfermería porque quisiera trabajar allá, aunque me dicen, “No, aquí se gana más”. No sé, le digo: “Yo prefiero trabajar allá porque todavía quiero regresarme, no me acostumbro aquí”. No sé.” (Sonríe) (Laura, Ent. 2ª, 15).

Laura desea volver a trabajar en su ciudad de origen, Quevedo, o en otra parte de Ecuador, en donde tiene una prima que trabaja como enfermera. Las posiciones de los otros miembros de la familia ante el retorno son plurales, la hermana pequeña desearía regresar también a Ecuador en un futuro próximo; la madre tiene un sentimiento ambivalente, a veces dice que se quiere quedar en Barcelona y, otras veces, que quiere volver a Ecuador. A su padre y a la hermana mediana les gustaría quedarse, se encuentran bien viviendo en Cataluña:

“Sí. Es que como mi padre que lleva aquí casi diez años y ya se ha acostumbrado aquí y la mediana no sé, quizás porque le gusta esto” (Laura, Ent. 2ª, 16).

Andrea

Mujer ecuatoriana, 17 años.

Ciclo formativo de Grado Medio (prácticas), IES público Madrid

Terminado 1º de bachillerato con tres suspensos, Andrea deriva a ciclo formativo de Grado Medio (módulo de Cuidados auxiliares de Enfermería), que cursó en 2209-10, realizando las prácticas en el 1º trimestre de 2010-11. La satisfacción en el grado medio

le anima a hacer el examen de paso a ciclo superior y, de ahí, a la Universidad. La máxima expectativa es trabajar como enfermera en España.

Satisfacción por realización de prácticas en hospital, módulo de Grado Medio

Durante el curso 2009-10, Andrea ha cursado el ciclo formativo de Grado Medio, módulo de Cuidados Auxiliares de Enfermería. Optó por derivarse a Ciclo formativo ante el mal resultado en 1º de bachillerato el curso anterior (le quedaron tres asignaturas a final de curso) por la falta de base previa. Andrea decidió no repetir el curso ni embarcarse en 2º con asignaturas pendientes. Andrea considera que el paso al Ciclo formativo fue un acierto: “Yo creo que acerté”, “estaba muy bien (el curso) y me fue muy bien”. La posibilidad de realizar prácticas al terminar el curso completo y la posibilidad de elección del lugar de las mismas, han sido un aliciente para el esfuerzo de Andrea:

“Pues, pasar de 1º bachillerato a la FP me fue bien, o sea, la FP como que es otro ritmo, otros estudios pero, también, tenía que estudiar igual que en el bachillerato (...)

Terminé todo en junio sin que me quedara ninguna. Y, nada, como nos dijeron que los que terminaban en junio, que nos daban la posibilidad de elegir a qué hospital ir, yo elegí y me lo concedieron” (Andrea, Ent. 2ª, 1).

En el momento de la segunda entrevista, Andrea había conseguido realizar las expectativas máximas que manifestó durante la primera, es decir, terminar bien el curso del ciclo formativo y comenzar las prácticas en un hospital. El resultado académico le ha permitido incluso seleccionar, entre los posibles, el hospital en donde realizarlas:

“No me pilla cerca, tengo que coger el autobús y el metro, pero no es por eso (por la cercanía) por lo que elegí. Nos llevaron a mirar un hospital y, entonces, no me gustó tanto porque era como muy apagado. Bueno, es un hospital bueno, pero no me llamó la atención. Y, la verdad, elegí el otro porque ahí me dijeron que hay mucho movimiento” (Andrea, Ent. 2ª, 1).

Al interno del centro hospitalario, los lugares para realizar las prácticas los asigna la dirección y los estudiantes van rotando por diferentes unidades. A Andrea le ha correspondido, en primer lugar, la planta materno-infantil, considerada difícil y trabajosa; en el momento de la entrevista estaba terminando la estancia en la misma y se preparaba para pasar a otra planta considerada también difícil:

“Es un hospital universitario, o sea, que van estudiantes ahí y hacen prácticas. Entonces, me ha tocado la planta de materno-infantil, obstetricia y ginecología. Tiene mucha tela, pero yo muy contenta, he estado muy bien en las prácticas, me enseñan de todo, muy bien. Con las compañeras de allí (...) todo perfecto. Ahora en noviembre tenemos que rotar a otra planta, voy a neuroendocrino. Pues también tendrá tela (...) Bueno, yo me he encariñado con la planta pero ahora que voy a

General pues también tengo un poquito de miedo ahí, de cómo será...” (Andrea, Ent. 2ª, 2).

Por el momento, Andrea realiza una valoración muy positiva de las prácticas formativas en el centro hospitalario, tanto del contenido del aprendizaje como de la relación con las compañeras de trabajo, aunque no duda en calificar el trabajo de esforzado (“tiene mucha tela”) y de referir la prevención ante la novedad. El trimestre de prácticas está supervisado por la tutora del IES, quien acude cada 15 días al centro hospitalario para el seguimiento de cada alumna; en el centro hospitalario también hay una persona tutora encargada del seguimiento de las prácticas. Entre ambas tutoras realizan la valoración de las prácticas (“nos tendrá que calificar como apto o no apto”). Esta modalidad de seguimiento conjunto se muestra bastante efectiva.

De las compañeras en 1º de bachillerato, se dice que bastantes están repitiendo curso, situación que no quiso hacer Andrea, y un grupo menor se derivó hacia ciclos formativos de grado medio. De hecho, fue una compañera que había hecho esta opción quien informó a Andrea y la motivó a matricularse en la misma. En opinión de Andrea, esta orientación informal ha resultado más acertada y efectiva que la recibida por la orientadora de bachillerato, quien más que animar al alumnado, le desmotivaba, tal como comentó en la 1ª entrevista. El centro hospitalario en donde realiza las prácticas ha proporcionado a Andrea nuevas compañeras pero no nuevas amigas, dado que, en general, se trata de personas profesionales con más edad (“ya tienen su hogar [casadas] y tienen sus cosas”). La continuidad de la relación con las compañeras de bachillerato reproduce la escisión entre estudio no orientado (bachillerato) y aprendizaje orientado profesionalmente (ciclos formativos). Entre ambos grupos se muestran admiraciones mutuas y, a la vez, reticencias:

“Pues de momento dicen que están bien en bachillerato, que le están echando muchas ganas, pero que está un poco difícil. Le digo, que, claro, que aprovechen si es que pueden, si no tienen otra salida que se busquen una FP. Porque igual a mí me preguntan: ‘y cómo te va’, y le digo: ‘bien. Yo haciendo mis prácticas...’ Y me dicen: ‘pues a mí también me hubiera gustado hacerlo’. Le digo: ‘pues si te animas..., está muy bien’. Pero, claro, siempre tienes que estudiar porque no vayas a pensar a lo mejor que la FP es..., también tienes que estudiar y mucho” (Andrea, Ent. 2ª, 11).

Los padres de Andrea se manifiestan contentos con el resultado del ciclo medio, aunque les hubiera gustado que continuara estudiando el bachillerato. Por otra parte, animan a Andrea a continuar: “Me dicen: no te quedes en auxiliar, estudia y llega a enfermera” (Andrea, Ent.2ª, 33). Sobre todo la madre de Andrea tiene la expectativa de que la hija no repita las condiciones laborales precarias a que se ha visto ella misma sometida en el cuidado a personas mayores (“llega a casa matada”, Andrea, Ent.1ª, 20).

Consecuencias de la nueva situación

La expectativa de Andrea cuando estaba en bachillerato era terminarlo y acceder directamente a la universidad, para hacer Enfermería. El cursar el ciclo formativo de Grado Medio supone un “rodeo” académico para el acceso a la misma, dado que tendrá, al terminarlo, que realizar la prueba de acceso para pasar al grado superior y, después de hacer los dos cursos y la práctica correspondiente, si aprueba, accedería a la Universidad. Sin embargo considera que el no tener que realizar la selectividad como paso a la universidad le favorece. Las prácticas del ciclo formativo son sólo un trimestre, y tiene que preparar la prueba de acceso al ciclo de grado superior a celebrar de inmediato (“Me tengo que poner las pilas”). Otra consecuencia de las prácticas ha sido observar la distancia entre el aprendizaje teórico-práctico recibido y “la realidad” en el hospital. Si, por un lado, el trabajo real suele ser más complejo que lo aprendido (“la cama de una persona encamada no se hace en dos minutos”), por otro, adquiere características de mayor importancia (“quitarte los guantes como en el cine”) y, sobre todo, de responsabilidad (“ya estás con personas de verdad, no con muñecos” (Andrea, Ent. 2ª, 6 y7).

Respecto a la utilización del tiempo, la diferencia entre el curso pasado y el periodo de prácticas es la sensación de relajamiento (“no estoy tan atacada de sacar todos los estudios, ya no es tanto de exámenes”). Andrea ha elegido el turno intensivo de mañana “para estar más fresca”, aunque tenga mayor carga laboral, y luego por la tarde realiza los trabajos que le manda hacer la tutora del IES. Es una organización del tiempo más personalizada. El nuevo ritmo le permite disponer de tiempo para relacionarse en familia y salir a pasear. Sin embargo, Andrea no se acostumbra al ritmo de salidas de ocio de otras compañeras, que considera incompatible con el estudio: “si llegan al día siguiente, ¡a quién le va a dar tiempo para estudiar ni ¡nada!” (Andrea, Ent. 2ª, 15), pero tampoco aprueba la retención que las familias hacen de las hijas en Ecuador, pensando que deben vivir toda la vida cuidando a los padres (“pobre mi hijita, qué vida conmigo toda la vida”). En la expectativa de Andrea, a corto plazo se delinea un espacio en el que poder conjugar a la vez el estudio y el trabajo, sin renunciar a otras actividades de relación, pero asumiendo que ese sobre esfuerzo es una condición extendida en su sector social:

SI TE OFRECERAN UN TRABAJO EN EL HOSPITAL, ¿QUÉ HARÍAS? “Pues yo intentaría trabajar y estudiar, pero, bueno, es que casi la mayoría del personal lo hace. Bueno, lo intentaría; no me lo pensaría” (Andrea, Ent. 2ª, 11).

La inserción laboral como profesional sanitaria y la ambivalencia ante el retorno

A mediano plazo, dada la satisfacción de Andrea en el trabajo sanitario, se reafirma en la opción por la cualificación universitaria en enfermería y el trabajo en un centro hospitalario:

Y UNA VEZ QUE TERMINARAS LA UNIVERSIDAD, ¿DÓNDE TE VES TÚ TRABAJANDO? “Pues me vería en un hospital. Sí, me ha gustado, me ha llamado muchísimo la atención. Pues nada, ahora que me he animado, me vería ahí trabajando y, claro, al conocer la experiencia y estar allí y vivirlo, mucho más todavía” (Andrea, Ent. 2ª, 11-12).

Esta expectativa, que centra mucho el esfuerzo de Andrea, supone lo contrario de lo que le hubiera ocurrido, de haber permanecido en Ecuador: “me vería terminada la Universidad y sin nada” (Andrea, Ent.2ª, 12-13). España se percibe como país de oportunidades laborales y formativas, mientras que Ecuador lo es como país sin desarrollar y sin trabajo para los jóvenes que terminan los estudios. La conclusión que saca Andrea de su reciente viaje a Ecuador es que el futuro de los jóvenes estudiantes es la emigración o, si permanecen en el país, el desempleo o la precariedad laboral.

La valoración en Ecuador de la titulación académica realizada en España (el título “a nivel europeo”), según Andrea, la sitúa en posición de ventaja sobre los títulos obtenidos allí, lo que proporcionará más y mejor posibilidad de trabajo en caso de retorno a Ecuador:

¿Y SI FUERAS CON EL TÍTULO DE AQUÍ? “Sí que tendría posibilidades. Sí, muchas más que los que están allí. Si yo me presento con un currículum de aquí (...) pues tiene muchas ventajas lo de aquí, a nivel europeo tiene más posibilidades que la chica que ha estudiado allí” (Andrea, Ent. 2ª, 13).

Sin embargo, la vuelta al país de origen familiar se percibe con cierta ambivalencia. Si, por un lado, proporciona una vida más tranquila y sitúa al inmigrante titulado en Europa en posición de ventaja a la hora de acceder al mercado laboral, por otro, “es para pensarlo dos veces”, dadas las limitaciones que se prevén tanto en el ámbito del consumo como de la libertad de movimientos cotidianos o del propio ámbito laboral. Solamente en el caso de poder conjugar todas las ventajas en Ecuador, se apostaría claramente por el retorno: “Si es que fuera así, sí; pero si no, no” (Andrea, Ent.2ª, 14). Se realiza una valoración negativa tanto de la carencia de productos para consumo (“tú te piensas que estamos en Londres”), como de la mentalidad que se percibe en el país de origen (“todo lo llevan a la ligera”). Según Andrea no habrían interiorizado la competencia personal que exige el conseguir el proyecto que se tenga por ser mejor y progresar.

Por su parte, los padres de Andrea también muestran preferencia por la vida tranquila de Ecuador frente al estrés de la gran ciudad de Madrid. A medio plazo ambos piensan retornar, lo que provoca en Andrea de nuevo la ambivalencia, dado que, aunque su proyecto migratorio se encuentra vinculado al de la madre, sabe que “si mi mamá dice de irse, me daría a elegir si quiero quedarme o volver”. La ambivalencia de la respuesta de Andrea (“estar de aquí para allá, viajar continuamente”) contrasta con la manifestación que realiza la madre, “dice que cuando yo y mi hermano terminemos de estudiar: ‘ya he cumplido, ya puedo plantearme mi vejez’” (Andrea, Ent. 2ª, 42), es decir, podrá cerrar su trayectoria migratoria. En suma, el retorno es percibido como la posibilidad de

recuperar el lugar de la tranquilidad en el país de origen, si se fuera capaz de prescindir de las posibilidades y de las facilidades a las que ya están acostumbradas en España. Ni Andrea, ni su madre parecen tener resuelto este dilema.

El tándem de nacionalidad y titulación: “a correr”

Andrea ya ha obtenido la nacionalidad española, que fue solicitada por su madre, ya nacionalizada, al llegar aquella a España. Se piensa la nacionalidad en términos de utilidad o facilidad para obtener determinadas prestaciones o servicios (abrir una cuenta bancaria o firmar un contrato laboral), aunque por el momento no la ha utilizado. Sin embargo, la complementariedad de la nacionalidad española y la titulación a nivel europeo supone idealmente una nueva situación de privilegio, no conseguida aún por ningún miembro del grupo familiar. En expresión gráfica de Andrea, cuando lo consiga “a correr” (Andrea, Ent. 2ª, 40), es decir, a volar alto en el mundo del trabajo y a residir en cualquier lugar del mundo.

Rubén

Varón boliviano, 18 años.

Repetidor de 2º bachillerato, IES público, Madrid

La ruptura de la trayectoria escolar exitosa hace pasar a Rubén de escolar modélico a repetidor en 2º de bachillerato y produce gran decepción familiar. El parón producido antes de la entrada a la Universidad acrecienta las expectativas formativas de nivel superior; y la solicitud de la nacionalidad española, las de la permanencia en España.

El “peor” resultado posible: repetir 2º de bachillerato

El resultado del curso 2009-10 en 2º de bachillerato fue inesperado, teniendo en cuenta la trayectoria anterior de Rubén (terminó 1º de bachillerato con las mejoras notas de la clase). En el 1 trimestre suspendió dos asignaturas (lengua e inglés); el segundo trimestre fue “catastrófico”: no recuperó el inglés⁹⁰ y además suspendió dibujo técnico. Ambas asignaturas le quedaron también en junio y no pudo presentarse a Selectividad. Después de estudiar durante el verano, en septiembre volvió a suspenderlas:

“En septiembre no me salió bien el inglés porque cambiaron el tipo de examen, tipo selectividad y no lo había hecho antes; el dibujo técnico me quedó con un 4,7 y por el inglés no me lo redondearon (...) La situación fue totalmente inesperada” (Rubén, Ent. 2ª, 1-2).

Sin embargo, si, por una parte, Rubén reconoce que no realizó el esfuerzo suficien-

90 La asignatura de inglés ha sido en la que menor nivel ha conseguido. Al pasar a la ESO le ubicaron en el grupo de clase con menor nivel, que Rubén achaca al menor nivel de inglés, dado que en Bolivia es optativa mientras que el ‘quechua’ es obligatorio. En 1º bachillerato fue el único suspenso (Rubén, Ent. 1ª, 28).

te para aprobar, porque tenía otras cosas entre manos, por otra considera que el suspenso de inglés no fue justo, dado que cambiaron el tipo de examen sin avisar. Respecto a la asignatura de dibujo técnico piensa que hubo varias anomalías: al no haber suficientes alumnos por la mañana tenía que ir a clase por las tardes con el grupo de bachillerato a distancia (“que si vas bien y si no vas, no pasa nada”) y sólo cursaban una hora a la semana en lugar de cuatro.

La situación resultante era totalmente inesperada en el curso anterior para Rubén, para sus profesores y para la familia. “Bajé el ritmo al inicio de curso y cuando quise darme cuenta ya no pude recuperar. Yo creo que me confié demasiado, estudié muy poco” (Rubén, Ent. 2ª, 11-12). Por eso considera que ha sido el peor resultado posible:

“Pues era lo peor que me podía pasar. Había esperado suspender la selectividad o que no hubiera entrado en la universidad, pero que me suspendiera mi profesora de inglés y que tuviera que repetir todo el año, pues es lo peor que puede haberme pasado” (Rubén, Ent. 2ª, 3).

Desde el punto de vista personal, Rubén piensa que lo ocurrido adelantó en cierta medida lo que iba a suceder, dado que ahora juzga que no estaba preparado para entrar en la universidad. Esta reflexión no coincide con las expectativas manifestadas el curso pasado en la primera entrevista, cuando daba a entender que aprobar el curso y la selectividad eran un trámite para el acceso a la universidad. Podemos entender este cambio como asumir realistamente lo sucedido o como justificación previa de la situación inesperada en que se encuentra.

Las consecuencias: gran decepción familiar y ambivalencia formativa

Rubén se encontró al comienzo del curso 2010-11 con la posibilidad de hacer un Módulo de Grado Medio o repetir curso para aprobar 2º de bachillerato y presentarse a Selectividad. La oposición familiar a que dejara el bachillerato como opción para acceder a la Universidad, hizo que Rubén se planteara acogerse a una de las dos posibilidades de repetición de curso. El progresivo abandono del tiempo de estudio no fue advertido por sus padres y hermanos, dado que la confianza que habían depositado en él y a la que Rubén había respondido siempre no hacía predecirlo. En esta dinámica se crea el clima de la decepción: “confiaron mucho en mí y yo no supe responder a esa confianza”. Rubén, junto con su hermano pequeño, fue reagrupado con el objetivo de que estudiaran en España, mientras que los dos hermanos mayores quedaron en el país de origen para terminar los estudios. De los cuatro hermanos, Rubén ha sido siempre el que ha destacado por los resultados escolares, por lo que el mal resultado del curso pasado ha supuesto una “gran decepción familiar” tanto para los padres como para los hermanos mayores:

A TUS PADRES, ¿CÓMO LES SENTÓ? “A mi padre: una gran decepción. De entre mis hermanos, yo siempre he sido el que llevaba las mejores notas y que rendía más

en el colegio y eso hasta el año pasado, que también saqué con las mejores notas de mi clase. Este año he suspendido y se lo tomaron fatal. Dijeron que les había decepcionado mucho, que no se esperaban eso, que mi única responsabilidad era el estudio y que fallé en esto.

Y ESO A TI, ¿CÓMO TE AFECTA? “Muchísimo. Lo que menos quieres escuchar de tu padre que le hayas decepcionado” (Rubén Ent. 2ª, 7).

La reacción de la madre fue menos explícita pero no menos eficaz: se mostró “distante” y simulaba ignorar la situación. “Pues fatal también. Pero mi madre no me dijo básicamente nada, como que ignoró la situación” (Rubén, Ent. 2ª, 16). Dicha reacción tiene un contexto muy particular, dado que ella además de trabajar en ayuda a domicilio está estudiando un módulo de geriatría para ascender en la empresa. El fracaso del hijo designado para acceder al nivel superior la deja sin palabra; en cierto modo, parece anticipar el propio.

Si la reacción de los padres se sitúa en el ámbito de la responsabilidad filial como deuda no correspondida, la reacción de los hermanos mayores plantea la disyuntiva que ellos tuvieron que solventar entre estudiar o ponerse a trabajar. “Me dijeron que debía decidir de una vez lo que quería hacer: si quería seguir estudiando o si debía empezar a trabajar para dejar de perder tiempo” (Rubén, Ent. 2ª, 7). En ambos casos, se pone ante Rubén la obligación de situarse en el mundo adulto. Dado que ha fallado una vez a todas las instancias de la familia, se impone el cambio personal y la recuperación de la confianza familiar. A pesar del golpe emocional que le supuso a Rubén el mal resultado del curso, éste no abandona las expectativas formativas de llegar a la universidad y continuar con su objetivo de ser ingeniero informático pero elaborando la realidad vivida y sus consecuencias.

La posibilidad de repetir 2º de bachillerato cursando sólo las asignaturas necesarias para la selectividad, le pareció a Rubén la mejor opción (más corta y fácil) para acceder a la universidad: “yendo por el bachillerato me parecía más fácil”. La decisión la comentó con su padre pero no con sus hermanos mayores; aquél le reafirmó en la idea de que “era mejor ir a bachillerato que intentar los módulos”. Así pues, la consecuencia inmediata es “intentar terminar el bachillerato y asistir a la universidad”, a la vez que reafirmar el apoyo familiar a su trayectoria formativa superior.

Otra consecuencia no prevista del fracaso escolar de Rubén, es la mayor exigencia paterna que recae también sobre el hermano pequeño, para evitar que le suceda lo mismo. La reacción del hermano menor es culpar a Rubén de la nueva situación. El aumento del control paterno, lo interpreta Rubén como un intento de “despertar su ambición” formativa. El hermano menor ha accedido a 1º de bachillerato y piensa acceder a un módulo de diseño gráfico de Grado superior para evitarse la selectividad; esta misma situación la refiere también Rubén de una prima que, como sólo le convalidaron el bachillerato, decidió hacer un ciclo formativo de grado superior para acceder directamente sin

pasar la selectividad. Por otro lado, la elección de ciclos formativos de grado medio, que Rubén descarta por ser un rodeo muy largo para acceder a la universidad, sin embargo le produce cierta atracción porque supone pasar a un estadio de mayor libertad escolar, tal como comenta un amigo que ha elegido un módulo: “le gusta más hacer el módulo que el bachillerato por la libertad que les dan. Todo es más opcional, todo depende de la persona misma, mientras que en el instituto nos tratan más como críos” (Rubén, Ent. 2ª, 9). De estas manifestaciones y de las anteriores, se puede desprender que, de suspender la selectividad, una vez aprobado el bachillerato, Rubén iniciaría también un ciclo formativo de grado superior. Por otra parte, en el grupo de clase de Rubén, quienes aprobaron la selectividad son todos españoles, lo que le lleva a concluir que los españoles salen mejor preparados de bachillerato porque se lo toman más en serio, mientras que los latinos, que empiezan con mayor hábito de estudio que traen de sus países, lo van dejando por la libertad que encuentran (Rubén, Ent. 2ª, 5).

Dilemas y decisiones ante las máximas expectativas formativas

A medio plazo, no obstante la situación actual, la expectativa formativa que manifiesta Rubén continúa siendo la de acceder a la Universidad y cursar ingeniería informática. La información sobre esta opción formativa no proviene del IES, sino que Rubén la recabó por su cuenta en la Consejería de Educación; según Rubén, el IES se limitó a informar sobre el examen de selectividad y las notas de corte. Sin embargo, en el proceso de decisión tuvo que ver sobre todo su hermano mayor, quien le indicó las salidas profesionales de la ingeniería informática; su padre hubiera deseado que Rubén estudiara una ingeniería tradicional, como cursó él mismo en Bolivia. Téngase en cuenta que el padre desarrolló su profesión en Bolivia pero no lo ha podido hacer en España (no ha convalidado la titulación), por lo que si el hijo se desempeñara como tal, supondría realizar por su medio la expectativa del propio reconocimiento socio-laboral superior.

El dilema entre el interés económico y el gusto o preferencia personal, lo planteaba Rubén en la primera entrevista en la diferencia entre elegir ingeniería informática (más rentable) o arquitectura (preferencia personal). Ahora ya no se alude al tal dilema, sin embargo se retoma el tema de la preferencia paterna hacia la ingeniería, que en la primera entrevista se utilizaba como justificación de la elección por el bachillerato de ciencias tecnológicas cuando en el centro escolar la recomendación era el bachillerato de humanidades y ciencias sociales. En este caso, Rubén siguió la preferencia del padre (rentabilidad) y en aquella siguió la orientación del hermano (rentabilidad): en ambos casos, se piensa que es una buena carrera porque está bien pagada.

Expectativas futuras de inserción profesional e incidencia en el retorno

Tal como indicó en la primera entrevista, Rubén continúa pensando en ejercer como profesional cualificado en España, en cuanto espacio de la comunidad europea, una vez que consiga el “título a nivel europeo” (nótese que no se le denomina título español):

IMAGÍNATE QUE TIENES EL TÍTULO. A PARTIR DE AHÍ, ¿CUÁL SERÍA TU EXPECTATIVA? “¿Qué querría hacer? Mis padres dicen que sería mejor, que, cuando consiga un título aquí, volver a Bolivia; tener un título a nivel europeo tendría muchas más posibilidades allá. Pero yo creo que no. Yo preferiría trabajar aquí, aquí y quedarme” (Rubén, Ent. 2ª, 17).

En la cita previa se puede observar el tradicional cruce de intereses que se produce al interior de las familias migrantes entre el interés de los padres (volver) y el de los hijos (yo prefiero quedarme). En ambos casos se refieren al ámbito laboral y a la utilización del título superior europeo en uno u otro de los dos países de referencia. Debido a la existencia de seis miembros en el grupo familiar y a la diversidad de situaciones migratorias para cada uno, la respuesta ante el tema del retorno es diferente. Sólo en el caso del hermano mayor, quien vino con treinta años, se observa una decisión explícita de retornar. El caso de los padres es ambivalente. Por un lado ambos han regresado de vacaciones a Bolivia pero mientras que el padre desea volver a viajar cada año, la experiencia de la madre ha sido “muy decepcionante” al observar que ya ha perdido lo que le podía mantener unida al país. Y finalmente, los tres hermanos restantes, incluido Rubén, que llevan en España desde pequeños, ya se encuentran adaptados aquí y se consideran “descolgados” de un país al que lo único que les une son “los abuelos y poco más”. Ninguno de los hermanos ha regresado a Bolivia de vacaciones. Rubén, además, ha ido perdiendo el contacto con las amistades previas, a medida que ha ido pasando el tiempo; hay que tener en cuenta que también se ha ido produciendo una emigración de otros familiares a Madrid, por lo que el grueso de la familia ahora está aquí.

El cruce del proyecto migratorio y el proyecto formativo se observa bien en el caso de Rubén. Reagrupado por la madre con el objetivo de convivir con la misma, no desea regresar aunque regresara la madre (“Si mi madre decidiera volver, yo creo que le pediría quedarme yo aquí y terminar mis estudios aquí” (Rubén, Ent. 2ª, 23). Además, la madre que fue la primera de la familia en llegar a España, ya ha obtenido la nacionalidad española hace dos años y también la ha solicitado para Rubén y el hermano pequeño. Los dos hermanos mayores no han querido solicitarla (“creo que no les interesa”). Sin embargo, no se observa un motivo explícito para la solicitud, simplemente que es “lo mejor”, es decir, que puede tener ciertas ventajas. Para Rubén se trata de algo “tramitado por los padres” sin ninguna implicación personal para él y sin ninguna utilidad prefijada.

Pedro

Varón ecuatoriano, 19 años.

Ciclo Formativo Grado Superior, IES público, Madrid

La repetición de 2º de bachillerato y el suspenso de la selectividad hacen replantear a Pedro su orientación formativa hacia un Ciclo formativo de Grado superior. Pedro considera ahora su perspectiva profesional ligada al estudio del módulo de Imagen, residiendo en España o en cualquier otro país pero no en el de origen.

Mal resultado en el examen de Selectividad, cambios en la orientación formativa

Durante el curso 2009-10, Pedro repitió 2º de bachillerato, debido a la incidencia de problemas económicos familiares. Fue arrastrando asignaturas suspensas de trimestre en trimestre, especialmente, lengua e inglés. Sin embargo, gracias al esfuerzo personal, al final de curso aprobó todo y se presentó a la selectividad:

“Tenía un poco de problema en algunas asignaturas y no me fue como me esperaba en el I trimestre pero me seguía manteniendo ahí... y luego se tiene la recompensa: en el tercer trimestre conseguí aprobar todo” (Pedro, Ent. 2ª, 1).

El examen de Selectividad lo suspendió por el mal resultado de la asignatura de historia: “me faltó 0,5 punto para aprobar”. Pedro reclamó, pidiendo doble corrección pero sin conseguir nada (se observa el conocimiento de los modos y recursos académicos). Se planteó presentarse de nuevo a la selectividad en septiembre para entrar en la carrera que deseaba (Ingeniería en sistemas audiovisuales y multimedia) pero al enterarse de que no había plazas disponibles en la misma desistió y, tras informarse de otras posibilidades, llega a la conclusión de matricularse en un Ciclo formativo de grado superior. La previsión fue de aprovechar el tiempo del curso próximo sin repetir, aunque variando las expectativas formativas que, en la primera entrevista, eran a medio plazo acceder a la Universidad, pero, de inmediato, aprobar la selectividad e ingresar en el ejército, tanto para formarse como para obtener un dinero que le permitiera posteriormente seguir la formación superior, dada la difícil situación económica familiar. Pedro considera ahora que la nueva elección “ha sido bastante acertada (...) Yo me veía en un caso extremo. Pero luego de pensarlo bien, las cosas han ido a mejor y, la verdad, es que estoy contento con lo que estoy haciendo” (Pedro, Ent. 2ª, 3-4). En suma, el ingreso en el ejército se consideró en un momento extremo de dificultad familiar, que ya no corresponde con el momento actual (“las cosas han ido a mejor”), tal como se expone más adelante.

En el hogar familiar no fue bien acogida ni la decisión de no presentarse a la selectividad en septiembre, ni la de matricularse en Formación profesional. En el siguiente fragmento pueden observarse tanto las reticencias familiares por lo que consideran una elección formativa de rango menor, que no cumple las expectativas familiares puestas en Pedro, como la determinación del mismo ante su decisión:

“(En casa) No lo esperaban porque pensaban que iba a seguir una ruta, por decirlo de alguna manera, que yo iba a ir a la Universidad sí o sí. Y, claro, el decir que no me iba a presentar fue un poco chocante (...) Al principio un poco mal pero, luego, explicando las cosas e intentando que las vean de la manera que yo quiero pues, poco a poco, lo empezaron a entender y apoyarme un poco”.

¿Y TE DABAN ALGUNA RAZÓN? “Sí, porque laboralmente no lo veían tan útil y lo veían más bien algo, no tan formativo, sino algo más bien superficial y banal, algo que puede hacer cualquier persona. Querían que vaya a más, como que hubiera

desaprovechado un poco el tiempo. Y, en realidad no es eso; les di a entender que no es desaprovechar, simplemente es tomar otro camino” (Pedro, Ent. 2ª, 4 y 5).

La comunicación de matricularse en un ciclo formativo de grado superior al grupo de amigos, quienes en su mayoría cursan actualmente en la Universidad, ha sido aceptada pero, a la vez, incitan a Pedro a poder acceder a la misma (“es otro mundo y te va a gustar”); es decir, tampoco consideran tal decisión como su meta formativa (“luego, métete en la universidad”).

El ciclo formativo de Grado superior: apertura a nuevas perspectivas

Pedro está cursando en un IES público el módulo de Imagen en el Ciclo superior. Se siente afortunado por haber podido entrar dada la demanda existente (“he tenido suerte porque hay mucha gente que se ha quedado fuera”) y porque en dicho IES hay posibilidad de hacer las prácticas fuera de España a través del programa Erasmus. Además la rama seleccionada de imagen le ofrece amplias posibilidades de acceso posterior a la Universidad (“Según lo que he leído, se puede acceder prácticamente a todo”). Sin embargo le extraña la escasa presencia de alumnado latino en el centro, Pedro no se lo explica y achaca su ingreso, en parte, a que posee la nacionalidad española.

La opción concreta de matriculación en Formación profesional en un IES público y en horario de tarde, le ha repercutido a Pedro en varios aspectos. El primero es en el uso del tiempo, dado que las clases por la tarde interfieren tanto en el ritmo familiar (contaban con él para cuidar a las hermanas menores), como en el personal (clases por la tarde y estudio por la mañana, al contrario que los amigos). La adaptación supone que “cambia el ritmo de vida totalmente y, bueno, de momento, cuesta pero lo estoy llevando como puedo” (Pedro, Ent. 2ª, 6). Pero el cambio fundamental lo encuentra Pedro en los compañeros de clase, a quienes califica de “centrados” (“tienen las ideas claras en lo que quieren hacer con su vida”) y “apasionados” por su profesión. Esta imagen contrasta con la de los antiguos compañeros de bachillerato, quienes a pesar de haber accedido a la Universidad no han elegido algo que les apasione (“lo hacen porque tienen que hacer algo”). En suma, los nuevos compañeros del Ciclo superior de Imagen en horario de tarde son algo mayores que Pedro y proceden de sectores sociales algo más bajos a los antiguos compañeros de bachillerato, pero aportan una nueva perspectiva de vida personal y profesional:

“No me ha quedado otra. Yo quería por la mañana y no pudieron porque había mucha demanda, pero que no estoy descontento ni nada porque en realidad la gente que he conocido me aporta bastante, la verdad, porque el mundo en el que estoy metido ahora, que es la fotografía, es bastante amplio, bastante interesante. Los compañeros míos ven las cosas de otra manera y eso a mí me ayuda (...), han elegido lo que sienten y a eso me refiero yo con que tienen otro punto de vista, más personal. Es su modo de vivir hacer fotografía” (Pedro, Ent. 2ª, 7).

Pedro sólo ha elegido cursar Ciclo superior, el horario de tarde le ha sido impuesto y los compañeros son casuales. Pero, a partir de esta nueva opción, para Pedro van a existir dos referencias de vida: el grupo de amigos previos del centro concertado de bachillerato, actualmente en la Universidad, y el nuevo grupo de alumnos del ciclo formativo en imagen. Pedro no desea renunciar a ninguno de los grupos de amistad, pero se deja entrever que la influencia mayor llegará por el nuevo ambiente.

Sobre el profesorado del centro concertado en que ha cursado bachillerato no se ha recogida ninguna información respecto al seguimiento que pudiera hacerse del alumnado que egresa del mismo. Sin embargo se realiza una comparación entre la posición de este profesorado cercano al alumnado y la impersonal del profesorado del nuevo centro público. Ante las diferencias, para Pedro la clave está en “saber adaptarse”.

Ligera mejora en la situación económica familiar e incidencia en la trayectoria formativa

La complicada situación económica familiar que provocó, en opinión de Pedro, el fracaso de la primera vez que cursó 2º de bachillerato habría mejorado en parte: “Sí está más tranquila y se puede pensar mejor”. Dicha mejoría le habría permitido a Pedro repensar su orientación: por un lado, ya no se encuentra en el “caso extremo” de tener que entrar en el ejército, por otro lado, el suspenso en la selectividad, tampoco le ha supuesto el abandono de los estudios, sino una reorientación que considera un acierto:

“Lo veo como una ampliación formativa y una entrada en el mundo laboral (...) Y, claro que me va a orientar, yo estoy casi convencido de que seguiré estudiando y que trabajaré en algo de imagen” (Pedro, Ent. 2ª, 9).

La mejora en la situación económica familiar ha llegado por dos vías. En primer lugar, por la ayuda económica que prestan a la casa tanto los hermanos mayores, que han terminado la carrera y están trabajando (“es un plus que viene muy bien; tenemos dificultades pero se puede vivir”); en segundo lugar, si Pedro, al repetir 2º de bachillerato perdió la beca, ahora al cursar en un centro público en lugar de concertado, le sale gratis. Este ahorro importante, familiarmente hablando, Pedro lo tuvo en cuenta al decidir su matriculación el IES público pero no lo utilizó como argumento para convencer a la madre de su decisión

“Yo lo vi pero no les decía nada, porque quería que se dieran cuenta, no de lo económico, sino del valor. Pero yo sí, claro, me fijé en eso” (Pedro, Ent. 2ª, 22).

Las solidaridades económicas familiares se amplían a la vivencia de Pedro respecto al segundo hermano, quien está terminando arquitectura y necesita en este momento los recursos familiares. Reconocer esta prioridad actual le permite señalar que posteriormente le ayudarían a él mismo a pagar su carrera. En Pedro habría pesado también este

factor “inconscientemente” al matricularse en un centro público como ahorro familiar, como posiblemente en el haber retrasado su entrada en la Universidad con el ingreso en el ejército para recaudar recursos. Las dificultades económicas familiares, momentáneamente pueden hacer tomar decisiones drásticas a Pedro (ingreso en el ejército) pero no apartarle de su expectativa formativa, que piensa poder realizar sea con los recursos familiares o con los que él mismo se procure, interrumpiendo la trayectoria formativa por la inserción laboral provisional si fuera necesario.

El futuro de la Inserción profesional y la trayectoria migratoria

Si la expectativa profesional de Pedro se encuentra ligada a la formación que finalmente realice, a medio plazo se ve marcada por los estudios iniciados de fotografía: “me vería haciendo fotografía, fotografía-reportaje y viajando mucho; ahora me vería así” (Pedro, Ent. 2ª, 9). También sigue presente en Pedro el interés de acceder a la Universidad pero, en correspondencia con lo que observa en sus compañeros de bachillerato que han accedido a la misma, no prevé una salida con el mismo interés y apasionamiento que supone la vivencia del mundo de la fotografía en el ciclo formativo. En suma, para Pedro el ingreso en el ciclo formativo de imagen le ha cambiado sus expectativas profesionales y vitales, juzgando las que le proporcione la universidad como anodinas (“encerrado en una oficina o haciendo cualquier cosa”).

El interés de Pedro por viajar, por vivir y trabajar fuera de España no pasa por retornar directamente al país de origen familiar. En este sentido se autoalimentan las expectativas de trabajar viajando, vivir fuera y aprender idiomas junto con el hecho de haber obtenido la nacionalidad española (pasaporte ilimitado) y la expectativa de obtener la titulación en Europa. También se añade el haber realizado la trayectoria migratoria con corta edad (“Ecuador ya no es nuestra casa”):

“A mí me gustaría ir fuera de España a trabajar, a cualquier otro sitio. Me interesaría conocer otros lugares y vivir en otros lugares. Sí, es lo que pienso” (Pedro, Ent. 2ª, 9).

“La verdad es que después de estar tanto tiempo fuera, Ecuador ya no es nuestra, como digamos, nuestra casa, es, más bien, donde vamos de vacaciones y tenemos algún familiar. Yo creo que es que estamos mucho tiempo aquí y no sé, hay personas que sienten los colores, pero nosotros (...), ¡claro!, es que hay tantas cosas por las que iríamos y tantas por las que no iríamos” (Pedro, Ent. 2ª, 10).

Sin embargo no todos los miembros de la familia manifiestan la misma posición respecto al retorno, aunque todos hayan accedido ya a la nacionalidad española. El hermano mayor, quien vino con veintitrés años, es quien expresa un interés más directo en retornar pero también “una vez que se gradúe aquí en algo”, es decir, la mayor cantidad de recuerdos del país de origen por haber vivido más tiempo en el mismo hacen de puente para retornar, aunque condicionado a la garantía que presta allí el título euro-

peo. La hermana mayor y el segundo hermano, con titulaciones superiores en España y con un tiempo intermedio de vivencia en origen, manifestaron inicialmente su resistencia a emigrar pero ahora ya no quieren volver: “se dieron cuenta de por qué estaban aquí y lo que podían obtener” (Pedro, Ent. 2ª, 15). La madre se encuentra cansada de trabajar y piensa en el retorno, pero cuando ha ido de vacaciones “echa de menos estar aquí porque está acostumbrada a la ciudad, a moverse mucho. No lo podría hacer allí” (Pedro, Ent. 2ª, 11). Por su parte, el padre de las dos hermanas menores de Pedro, también desearía volver a Ecuador pero cuando se cumplan dos condiciones: que haya acumulado lo suficiente para vivir bien allí y que las hijas pequeñas estén situadas aquí; es decir, en ningún caso de modo inmediato. De modo amplio puede aplicarse la valoración que realiza Pedro, cuando afirma que “son de aquí tanto o más que de allí”, aunque cada miembro familiar lo aplica en circunstancias algo diversas.

8. ELEMENTOS TRANSVERSALES

Las ocho historias de la muestra observada de alumnado iberoamericano ofrecen muchos aspectos para la consideración, destacando algunas situaciones que podemos calificar de paradigmáticas o ejemplares, como las siguientes:

- En el caso de Olga, dominicana en Madrid, sobresale la incidencia negativa del cambio en el método de aprendizaje entre República Dominicana y España, sobre todo en matemática, que le hace retrasar varios cursos hasta provocar el abandono de la ESO para dirigirse a un Programa de Cualificación Profesional Inicial (PCPI).
- Pedro, ecuatoriano en Madrid, representa la interferencia de problemas económicos familiares que le impiden la concentración necesaria para el estudio y la repetición de 2º de bachillerato, así como plantearse aparcar el acceso a la Universidad para ingresar en el ejército y poder recaudar los fondos necesarios para costearse la carrera.
- Por otro lado, César, peruano en Barcelona, estudiante excelente en el país de origen y con escolarización temprana, obtiene resultados regulares en la escuela española. César afirma que en su país los chicos estudian más porque el clima es más estricto y el nivel escolar es más alto. Sus padres comparten este punto de vista y después de dos años en la escuela española le propusieron volver a estudiar a Perú, para que su formación fuera más sólida. De todas formas, tanto César como sus padres entienden que, a pesar del menor nivel en España, los títulos españoles tienen mayor valor y son preferibles a los del país de origen, tanto para trabajar allí o aquí.
- Como contrapunto al caso anterior, Nely, ecuatoriana en Barcelona, que ha vivido problemas en el paso entre sistemas escolares, especialmente con el aprendizaje del catalán, ha obtenido en el momento de paso observado un resultado escolar mejor del previsto (ella misma y el profesorado preveían el acceso a Ciclo formativo; sólo la madre había mantenido la expectativa del acceso a bachillerato). Ese resultado ha rehecho positivamente la relación entre Nely y su madre hasta el punto de que la hija prevé retornar con la madre al país de origen en cuanto termine la formación en Barcelona para saldar la deuda filial migratoria.
- Rubén, boliviano en Madrid que debe repetir 2º de bachillerato, ha supuesto una gran decepción familiar en cuanto hijo designado familiarmente para el acceso a estudios superiores y que hasta el momento había respondido a tal expectativa. Para Rubén, la repetición de curso es tanto fracaso académico como defraudar la confianza familiar y poner en peligro el objetivo migratorio de venir a España a estudiar.

Estas situaciones singulares y las del resto de sujetos entrevistados pueden verse detenidamente en cada una de las ocho historias escolares y migratorias elaboradas en el capítulo 7. A continuación se recogen en tres apartados aquellos resultados que atraviesan los diversos casos observados y que pueden aportar tanto reflexiones como preguntas sobre la situación del alumnado iberoamericano escolarizado en España con experiencia académica en el país de origen. En primer lugar, una aproximación a los resultados escolares (8.1); a continuación, la valoración que realizan los sujetos entrevistados de los sistemas escolares que han conocido y de los actores principales: el profesorado, las familias y los compañeros (8.2) y, finalmente, las interferencias entre las trayectorias formativa y migratoria (8.3).

8.1. RESULTADOS ESCOLARES

La situación escolar de los sujetos observados en el estudio se desarrolla en dos sistemas escolares, el del país de origen y el de España. Dada la composición de la muestra, es notable la diferencia en la información suministrada entre quienes cursaron en origen sólo los primeros años de Primaria y quienes cursaron además algún curso de Secundaria. Los primeros cuentan con menos elementos de referencia y comparación, ya que su paso por el sistema educativo de origen fue más corto y está más alejado en el tiempo. Sobre la trayectoria de la escolaridad en España contamos con una descripción detallada del momento de entrada y el curso de ubicación, las decisiones adoptadas para la elección de las asignaturas optativas, el tipo de bachillerato o de Ciclo formativo, los recursos utilizados o puestos por los centros a disposición del alumnado inmigrante, así como de las incidencias en las calificaciones académicas, las repeticiones de curso, etc.

El Cuadro 7 recoge la evolución de los itinerarios escolares en el país de origen y en España, distinguiendo los dos segmentos de alumnado que hemos escogido: los que estaban finalizando la Secundaria Obligatoria en la primera fase de nuestro trabajo de campo y los que finalizaban la Secundaria Post-obligatoria. Contamos también con sus expectativas académicas a corto plazo, para el curso 2010-11, y a medio-largo plazo, hasta el momento de acceder a la inserción laboral. Para los proyectos de futuro relativos a la inserción laboral y al proyecto migratorio, ver el Cuadro 8, en el apartado 8.3.

Escolarización y resultados académicos en el país de origen

Las experiencias de escolarización en origen abarcan desde tres años en el caso más breve (de pre-escolar a 2º de Primaria en Fabián, ecuatoriano reagrupado a los 8 años) hasta los diez años (desde pre-escolar a 2º de bachillerato en Olga, dominicana reagrupada a los 14 años). En la muestra observada no hay, por tanto, casos de escolarización completa ni en origen ni en destino, tampoco hay casos de entrada inicial a preescolar ni a bachillerato en destino, aunque se refieren tales situaciones relativas a otros hermanos o familiares.

En ninguno de los casos estudiados se observa insuficiencia de escolaridad en el país de origen. Todos los sujetos la comenzaron con cinco años o menos. Además, ninguno la interrumpió ni señala haber sufrido retrasos de curso. El primer problema en este sentido aparece al llegar a España en aquellos casos en que los calendarios escolares de ambos países no coinciden (César, Perú; Laura, “costa” de Ecuador y Rubén, Bolivia).

Cuadro 7
Resultados escolares en origen y destino, y expectativas académicas

	Momento Inicial 2009-10	Escolaridad en origen	Escolaridad en destino (hasta 2009-10)	Expectativas Académicas (desde 2010)
Final de la Secundaria Obligatoria	Nely 16 años, 4º ESO. Mujer ecuatoriana, emigró con 11 años; 5 años en Barcelona. Escolarización temprana.	De 5 años a 7º Primaria De Centro público a privado (gracias a las remesas). Resultados: buenos, con esfuerzo personal. Estilo educativo: estricto.	Entró en 1º ESO Centro concertado (desacuerdo con ubicación). Está en 1º Bachillerato. Resultados: regular-mal.	A corto plazo: Cursar Bachillerato. A largo plazo: acceso a Ciclo Grado superior y Universidad (Hostelería y Turismo, idiomas).
	Olga 17 años, PCPI. Mujer dominicana, emigró con 14 años; 3 años en Madrid. Escolarización tardía.	De 5 años a 2º Bachillerato De Centro privado a público (adscrito al ejército). Resultados: excelentes. Estilo educativo: muy estricto (militarizado).	Entró 4º ESO y bajó 3º ESO De Centro público a concertado (desacuerdo con ubicación) Está en PCPI. Resultados: fracaso manifiesto (repetición de 3º ESO dos veces).	A corto plazo: Finalizar PCPI y consolidar ESO; Peluquería en academia. A largo plazo: Ciclo Grado superior (hostelería) o Universidad.
	César 14 años, 4º ESO. Varón peruano, emigró con 8 años; 6 años en Barcelona. Escolarización temprana.	De 4 años a 3º Primaria Centro público. Resultados: excelentes. Estilo educativo: muy estricto.	Entró en 4º Primaria Centro concertado. Está en Ciclo de Grado medio. Resultados: bajan a buenos y regulares.	A corto plazo: Cursar Ciclo Grado medio. A largo plazo: Ciclo Grado superior y acceso a la Universidad
	Fabián 16 años, 4º ESO. Varón ecuatoriano, emigró con 8 años; 8 años en Madrid. Escolarización temprana.	De 4 años a 2º Primaria Centro privado religioso (gracias a las remesas). Resultados: muy buenos. Estilo educativo: estricto.	Entró en 3º Primaria Centro público. Está en 1º Bachillerato. Resultados: buenos.	A corto plazo: Cursar Bachillerato. A largo plazo: Universidad (Empresariales) e idiomas fuera de España. Eventual paso por FP Superior.

Final de la Secundaria Post-obligatoria	<p>Laura 17 años, 2º Bachillerato. Mujer ecuatoriana, emigró con 11 años; 5 años en Barcelona. Escolarización intermedia.</p>	<p>De 3 años a 6º Primaria Centro público. Resultados: muy buenos. Estilo educativo: estricto, implicación de las familias.</p>	<p>Entró en 6º Primaria De Centro concertado a IES público (desacuerdo con ubicación). Está en Ciclo de Grado medio. Resultados: buenos y regulares. Bache en 4º ESO al cambiar de centro público a concertado.</p>	<p>A corto plazo: Cursar Ciclo Grado medio y acceder después a Ciclo Grado superior. A largo plazo: Universidad (Enfermería). Tiene aprobada la selectividad.</p>
	<p>Andrea 16 años, Ciclo Grado medio. Mujer ecuatoriana, emigró con 14 años; 2 años en Madrid. Escolarización tardía.</p>	<p>De 5 años a 5º Secundaria Centro público. Resultados: medios. Estilo educativo: estricto.</p>	<p>Entró en 4º ESO Centro público (desacuerdo con ubicación) Está en Ciclo de Grado medio. Resultados: regular en ESO; mal en Bachillerato, bien en F. P.</p>	<p>A corto plazo: Finalizar prácticas de Grado medio y acceder después a Ciclo Grado superior. A largo plazo: Universidad tras hacer el Ciclo Grado superior.</p>
	<p>Rubén 17 años, 2º Bachillerato. Varón boliviano, emigró con 12 años; 5 años en Madrid. Escolarización intermedia</p>	<p>De 4 años a 6º Primaria Centros privados (gracias a las remesas). Resultados: excelentes. Estilo: formalista y estricto, implicación de las familias.</p>	<p>Entró en 6º Primaria Centros públicos. Está repitiendo 2º Bachillerato. Resultados: buenos, pese a repetir curso y no acceder a la universidad, implicación padres.</p>	<p>A corto plazo: Repetir 2º Bachillerato y pasar la selectividad. A largo plazo: Universidad (Ingeniería informática).</p>
	<p>Pedro 18 años, 2º Bach. Varón ecuatoriano, emigró con 11 años; 7 años en Madrid. Escolarización intermedia.</p>	<p>De 5 años a 6º Primaria. De centro público a privado (gracias a las remesas). Resultados: buenos. Estilo educativo: estricto, responsabilidad personal.</p>	<p>Entró en 6º Primaria De Centro público a concertado (desacuerdo con ubicación). Está en Ciclo de Grado superior. Resultados: regulares, bajón en Bacht, repite, problemas familiares.</p>	<p>A corto plazo: Cursar Ciclo Grado superior. A largo plazo: Universidad (Diseño informático)</p>

En opinión de la mayoría, sus resultados escolares en origen fueron buenos o muy buenos; sólo Andrea, ecuatoriana de escolaridad tardía, los califica de “flojos” (16 sobre 20 puntos, aunque con tal puntuación Pedro los califica de buenos). Junto a los resultados escolares, la mayoría de los entrevistados subrayan que el estilo educativo en origen era “estricto” y más exigente, por lo que las notas solían ser en general más bajas que las de aquí; sin embargo César y Laura atribuyen al estilo estricto en origen que las notas fueran más altas, porque los estudiantes se comprometían más con el estudio y las merecían. Dichos resultados corresponderían con el buen nivel de preparación que se consigue en los sistemas escolares de los países de origen y que en ocasiones ha sido reconocido por el profesorado al llegar a España (Fabián, “recibí felicitaciones del profesor”). Sin embargo, Andrea, desvaloriza el nivel escolar en origen a la vez que resalta la excelencia del nivel escolar en destino (“aquí los niños de seis y hasta de cinco años hablan inglés perfectamente”).

Con cierta frecuencia las personas entrevistadas echan de menos las costumbres, los procedimientos o los recursos pedagógicos que utilizaban en su país de origen. Así, Laura y Andrea, mujeres ecuatorianas de escolarización intermedia y tardía, respectivamente, señalan su añoranza del uniforme distintivo para chicos y chicas de centros públicos y privados o las “actividades cívicas” escolares que prestaban identidad colectiva al centro. Se rememoran también otros recursos de tipo pedagógico como la “oralidad” en el trabajo del aula y en los exámenes (más personalizados); el uso de la pizarra por el profesor o por el alumnado para manifestar la comprensión de la materia; la elaboración de apuntes personalizados para seguir y elaborar personalmente las explicaciones de los docentes, etc. Estos recursos contribuían, en opinión de Laura y Andrea, a personalizar el proceso de aprendizaje, que se habría ido perdiendo por la introducción del libro de texto uniforme y “frío” para cada asignatura; y mucho más con la introducción del e-book y la agenda electrónica. El proceso de aprendizaje se aceleraría a costa de despersonalizarse.

Sin embargo, desde la perspectiva de Rubén, boliviano, los recursos tradicionales de los países de origen, desbancados en España por el libro de texto y el e-book, rompen el proceso de aprendizaje memorístico (dictado-copiado y memorización) y aceleran la enseñanza comprensiva. Saber estudiar para Rubén, en definitiva, no es aprender a repetir, sino comprender lo que se lee. Estamos, pues, ante perspectivas distintas que, como veremos, corresponden a una valoración divergente de los estilos educativos entre los países de origen y de destino.

Bajada generalizada de las notas en destino

A pesar de las diferencias de tiempo de escolaridad en España entre 3 y 9 años (ver Cuadro 7) y de las diversas procedencias de países de origen, todos los sujetos entrevistados manifiestan un descenso de resultados académicos comparativamente con

los referidos en el país de origen⁹¹. Para César, Fabián, Laura y Rubén descienden de muy buenos en origen, a buenos o regulares en destino; y para Nely y Andrea pasan de buenos o regulares a regulares y malos. El caso más llamativo es el de Olga, dominicana escolarizada en 4º de ESO, que pasa del “excelente” en origen al fracaso en destino: retraso de 4º de ESO a 3º, repetición de 3º y abandono de la ESO derivándose a PCPI. Sin embargo, tal como puede observarse en las trayectorias escolares pormenorizadas de cada sujeto (ver capítulo 6), el descenso de las calificaciones escolares no corresponde siempre con el momento de la transición de un sistema escolar a otro, ni siquiera en el caso de Barcelona donde el tema del catalán obliga a una inmersión lingüística novedosa para el sujeto; tampoco se asocia siempre a factores estrictamente escolares.

Los motivos que aducen los sujetos entrevistados para explicar el retraso escolar en destino se pueden agrupar:

Desacople entre la institución escolar y el sujeto

El caso más claro es el ya referido de Olga, dominicana, a quien las pruebas de entrada ubican en 4º de ESO y a las pocas semanas la rebajan a 3º. Además, la colocación en el grupo de clase con mayor nivel tampoco le facilita el aprendizaje al no contar en éste con los recursos de apoyo del grupo de menor nivel. En este caso se suma también el problema de las diferencias de procedimientos de aprendizaje en origen y destino, sobre todo en matemática, tal como veremos en el apartado siguiente. En suma, una cascada de desajustes va produciendo un clamoroso fracaso escolar hasta el abandono de la ESO.

Para Laura, el desacople con la institución se produjo en el momento de cambio de centro, desde un Instituto de Educación Secundaria de titularidad pública a otro concertado religioso, cuando la familia se mudó de lugar de residencia en la misma ciudad de Barcelona. El nuevo centro concertado, con mayor nivel académico pero con menor proximidad del profesorado al alumnado, provocó en Laura la percepción de pérdida del curso, solicitando y consiguiendo de los padres el retorno al anterior IES público antes de terminar el curso.

Elección inadecuada de la trayectoria escolar

Esta situación afecta a Andrea y a Rubén. Para Andrea, recién incorporada al sistema escolar en Madrid en 4º de ESO, el desconocimiento personal y familiar del sistema educativo español y la falta de orientación clara por parte del centro provocaron una mala elección de la rama de bachillerato que la llevó al abandono del mismo en 1º y a derivarse a ciclo formativo de Grado Medio.

91 En este apartado no se pretende una comparación de calificaciones académicas entre el alumnado autóctono y el inmigrante en España, ni tampoco una evaluación empírica del resultado académico en origen, sino que se recoge el recuerdo de los sujetos entrevistados sobre los resultados en origen y destino.

En el caso de Rubén, boliviano, la inadecuada elección de las optativas en 3º de ESO en Ciencias de la Salud le provocó un bache académico en el expediente, cuando siempre ha estado por encima del promedio de la clase.

Dificultades derivadas de déficit escolar previo

Aunque su nivel escolar en origen fuera bueno, algunos sujetos entrevistados inciden en ciertas lagunas que han observado al llegar aquí. Es el caso del inglés, que para Andrea, Pedro, Nely y Rubén ha sido una de las asignaturas que han ido arrastrando. Los casos más llamativos son los de Nely, ecuatoriana para quien ha sido la única asignatura que le ha quedado en suspenso al terminar la ESO; y Rubén, boliviano a quien el suspenso en inglés en 2º de bachillerato le obligó a repetir curso. En este caso, se alude a que en Bolivia se presta poca atención al inglés, mientras el quechua es obligatorio. Desde el punto de vista de la percepción, Andrea expresa que en España hasta los niños de cinco años hablan inglés perfectamente.

Diferencias en los procedimientos de aprendizaje

Se produce, sobre todo, en Matemática y Lengua, tal como veremos más adelante, y ha afectado sobremanera a Olga, Andrea y Laura.

Incidencia del inicio de la adolescencia por el cambio de intereses del sujeto

Los contenidos escolares pierden interés para los sujetos al llegar a los doce o trece años y toman fuerza otras actividades, como salir con amigos o explorar el mundo más allá de la escuela y la familia. Es la situación referida por Nely (con resultado de faltar a clase), por César (salir con amigos sin intereses escolares) y Fabián en torno a 3º de ESO.

El cambio de intereses se observa otras veces porque se dedica más tiempo a jugar en el ordenador, ver la TV, etc., es decir, zafarse de la obligación escolar y compartir el tiempo con otras actividades en casa o fuera. Además, dentro del ritmo académico, se observa también un descenso de la dedicación al estudio de modo repetido en el primer trimestre de cada curso por la dificultad de “arrancar” tras el parón de las vacaciones. En estas situaciones se reconocen Laura, Pedro y Rubén, a quien el relajo en 2º de bachillerato provocó que no pudiera remontar el resultado negativo y suspendiera el curso sin poder presentarse a selectividad, dando lugar a una gran decepción familiar.

Interferencia de situaciones extra-académicas

Se observa de modo especial en Pedro, ecuatoriano, a quien en 1º y 2º de bachillerato las dificultades económicas familiares le presionaron hasta el punto de impedirle concentrarse en los estudios, con el resultado de repetir 2º. Además influyó en sus expectativas formativas, cuando pensó en ingresar en el ejército antes del acceso a la universidad para recaudar los fondos necesarios.

Algunos de los motivos aducidos pueden aplicarse al alumnado en general, tanto inmigrante como autóctono. Pero en el caso de los inmigrantes adquieren un tinte especial. Por ejemplo, el relajo en el tiempo dedicado al estudio, sea en el inicio de la adolescencia o al comienzo de cada curso, no hubiera sido tal en origen dada la presión de los centros escolares y la vigilancia de las familias, que se diluye en destino tanto por la falta de tiempo de los padres como por la libertad (menor control) de los centros escolares. Asimismo, el desconocimiento del sistema escolar español afecta en mayor medida a los migrantes recién llegados, lo mismo que las dificultades económicas, acrecentadas en tiempo de crisis.

Ubicación en el curso al llegar a España

De los ocho casos estudiados, sólo dos manifiestan su acuerdo por la ubicación favorable en el curso correspondiente, es decir, se produjo una escolarización en el curso siguiente al último realizado en origen. El caso de César, varón peruano en Barcelona, es especialmente llamativo porque se escolariza en 4º de Primaria, cuando no había podido terminar el último trimestre de 3º por la diferencia del calendario escolar entre ambos países. También Fabián considera adecuada su escolarización en 3º de Primaria por el buen nivel que traía de Ecuador, tal como reconocían los profesores (“me daban felicitaciones”). Ambos casos son los de escolarización temprana.

Sin embargo, la mayoría de los casos entrevistados muestra su desacuerdo por la ubicación en el curso asignado:

- En varios casos se produce una ubicación en el mismo curso que ya habían realizado en origen, es decir, se obliga a la repetición del mismo. Pedro y Laura repiten 6º de Primaria completo, mientras que Rubén repite sólo el último trimestre de 6º de Primaria por la diferencia del calendario escolar entre Bolivia y España. Se trata de casos de escolarización intermedia.
- Otros casos son más complejos por diversas circunstancias. Nely había terminado en Ecuador 7º de Primaria y la ubicación en 1º de ESO al llegar a España, tanto a ella como a su madre les pareció perjudicial. Olga, después de cursar 2º de bachillerato en República Dominicana, fue escolarizada en 4º de ESO tras hacer la prueba de nivel, pero en el plazo de una semana fue reubicada en 3º pese a la oposición familiar. Al término del curso suspendió una sola asignatura en septiembre (Matemática), lo que la llevó a repetir de nuevo 3º dando lugar a una fuerte irritación, conflictos con su familia y desmotivación general por los estudios. Olga es un caso de escolarización tardía.
- Andrea representa una excepción: su ubicación en 4º de ESO, después de haber cursado 5º de Secundaria en Ecuador, fue aceptada porque le indicaron que era el curso que correspondía a lo que había cursado, pero le pareció un nivel excesivo. Sólo con un gran esfuerzo personal consiguió aprobar todo el curso.

En cuando al descontento de la mayoría de los entrevistados con el nivel en que fueron situados, manifiestan que, de haber sido ahora, hubiesen realizado una queja formal. Entonces no lo hicieron debido a su desconocimiento del funcionamiento del sistema escolar español.

La ubicación en el grupo-clase: ¿grupo de inmigrantes?

Una práctica habitual en algunos de los centros observados es el desdoblamiento del curso en grupos-clase según niveles⁹², lo que afectó a varios de los sujetos entrevistados⁹³. En tres casos (César, Fabián y Rubén) la ubicación en el grupo de menor nivel al pasar de Primaria a Secundaria favoreció el resultado escolar de los sujetos, pues destacaban sobre el promedio del grupo. Al terminar el primer año, los tres fueron ubicados en el grupo-clase de nivel superior. En su opinión, el que les ubicaran al llegar en un grupo de bajo nivel se pudo deber a un cierto estereotipo existente en los centros, tanto públicos como privados, en relación a un menor rendimiento por parte de los candidatos procedentes de ciertos países.

Una situación diferente vivieron las alumnas Nely, Olga y Andrea, que no fueron ubicadas en el grupo-clase de menor nivel, aunque algunas lo hubieran preferido: Andrea, de escolarización tardía, para utilizar los recursos extraordinarios del grupo de diversificación; y Nely para tener que estudiar menos, aunque ahora “agradece a los profesores por no haberle dejado meterse en ese grupo”. Por su parte, Olga considera que le habría venido bien ubicarse en el grupo-clase de menor nivel (repetidores y de compensatoria) para poder situarse mejor en el ritmo de la clase; la intención de los docentes de que le convenía el grupo de nivel alto para estar más motivada no logró su resultado y, más bien, el resultado fue que se quedó sin recursos de apoyo.

Distintos métodos de aprendizaje: lengua y matemática

En las entrevistas se indagó sobre los resultados en algunas asignaturas centrales que el profesorado había señalado como las básicas para establecer el desfase entre el alumnado inmigrante. Interesaba no sólo conocer el resultado, sino también la mayor o menor dificultad ante las mismas, derivada de la incidencia de factores como el método de enseñanza o el cambio de contexto cultural.

92 Ver investigaciones realizadas en centros escolares de Madrid y Barcelona sobre los efectos escolares y sociales de la separación por niveles; en ellas se advierten efectos segregadores. Ver MARTIN ROJO, L. y MIJARES, L., (ed.), Voces del aula. Etnografías de la escuela multilingüe, CREADE, Madrid, 2007; POVEDA, D., JOCILES, M^a I. y FRANZÉ, A., “La diversidad cultural en la educación secundaria en Madrid: experiencias y prácticas institucionales con alumnado inmigrante latinoamericano”, en Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano, 2009, Vol. 5, N^o 3; y PONFERRADA, M^a I., “Efectos escolares y sociales de la separación por niveles en un instituto de secundaria de la periferia de Barcelona”, en Papeles de Economía, 119, 2009.

93 En bachillerato no se ha observado esta práctica, dado que la opción de tres ramas de bachillerato no permite mantener varios grupos-clase en cada una, antes al contrario hay clases conjuntas para dos ramas.

A) La lengua: de la competencia al capital lingüístico.

Ante la “lengua” como asignatura escolar y como elemento expresivo de la vida en el amplio sentido de la cultura, las personas entrevistadas presentan bastantes matices. Por un lado, se refieren al nivel propiamente escolar, comparando la situación en los países de origen y en España. Así, Rubén, boliviano de escolarización intermedia, y Andrea, ecuatoriana de escolarización tardía, indican que la enseñanza de la lengua en origen era muy básica: el análisis que se realizaba de la frase era más simple que el de aquí; sin embargo, allí se lee y se escribe más. En este sentido, un mayor tiempo de escolaridad en origen propicia un retraso en temas “gramaticales” a los que allí se da menos importancia. Como contrapunto, Rubén, escolarizado en 6º de Primaria en Madrid y cuyo padre es ingeniero, se considera muy bueno en Lengua, lo que es reconocido por sus profesores, quienes le orientaron al bachillerato de humanidades y ciencias sociales. En cuanto al análisis gramatical, cree que el de aquí es más completo pero que supone una barrera innecesaria para otros paisanos suyos y debería ser suficiente con lo que se aprende en origen.

Por otro lado, se alude al choque o extrañeza cultural ante las distintas hablas del español. Fabián, ecuatoriano de escolaridad temprana, relata la dificultad que le supuso entenderse con los amigos debido a que desconocía la jerga lingüística de la calle (los tacos, las expresiones locales, etc.): o no entendía las expresiones o cambiaban el significado de las palabras (“un marrón”). En los casos de César y Laura, de Barcelona, se establece una contraposición muy expresiva respecto a las formas del español: César, peruano, presume de “hablar el español de aquí” (de Barcelona) de tal forma que no le identifican como migrante por el habla, cuando va a Perú no cambia el deje y le identifican también como “el español”; en cambio, Laura se resiste a la asimilación lingüística y exhibe el seseo como seña de identidad, respondiendo a quienes le critican que en Andalucía también se sesea y nadie duda de su españolidad:

“En el centro concertado que estuve, a veces me hacían pronunciar la zeta como se debe y yo les decía, que no, que si yo a la zeta le digo como ‘s’, pues la sigo haciendo como ‘s’. Cuando nos intentaban obligar a pronunciar así, porque es el correcto castellano, les digo: ¿por qué los andaluces hablan así? Digo, pues no; a mí me gusta hablar así, no voy a cambiar mi dialecto tampoco” (Laura, Ent. 2ª, 25).

Tanto ciertas formas de pronunciación como algunas palabras y expresiones de origen (americanismos) son a veces proscritas en los centros escolares como inadecuadas, lo que produce extrañeza o resistencia en sectores del alumnado migrante, a la vez que éste no comprende, otras veces, algunas expresiones que “sólo usan los españoles” o se les hace difícil seguir a los docentes de aquí que hablan, en su percepción, “a gritos” o “muy deprisa”⁹⁴.

Estas observaciones sitúan la respuesta tanto en el nivel de la competencia lingüística de los hablantes –comprensión de la lengua– como en el nivel del capital lingüístico –capacidad de uso en distintos contextos, no sólo en el escolar⁹⁵–. En relación a la competencia lingüística, Pedro observó bastante variación en el español por el uso de frases no escuchadas nunca en origen, pero piensa que prestando atención y con constancia (leer varias veces los ejercicios de clase o los textos escritos) se puede ir resolviendo la diferencia. Sin embargo es más complejo el aspecto del choque cultural y el manejo adecuado de la lengua en cada contexto. Pedro lo asimila, sobre todo, al choque inicial cuando le costaba entender y expresarse porque se encontraba “en otro mundo”, que no era el suyo: “en España hay otro castellano y puede resultar un poco difícil a los que vienen”. Pero ello no ocurre porque el profesorado en origen les prepare mal, es decir, que no les den competencias lingüísticas, sino porque los contextos de aplicación en la escuela y sociedad española (el capital lingüístico) “les pueden confundir”. La falta de capital lingüístico de las familias migrantes ante la escuela española, se observa en la falta de recursos de respuesta de las mismas en los casos de desacuerdo ante la ubicación en el curso al llegar a la escuela española.

B) Las matemática: ¿diversos procedimientos de aprendizaje?

La asignatura de matemática suele dividir al alumnado entre quienes ven en la misma gran dificultad y quienes sienten que su competencia es la base para la elección formativa. Así, Nely y Laura, mujeres ecuatorianas, las ven como una barrera difícil de pasar mientras los chicos Fabián, Pedro y Rubén no las consideran difíciles y sacan buenas notas. En particular Rubén, boliviano, decidió hacer bachillerato de Ciencias y tecnología por ser muy “bueno” en matemática, en contra de la orientación del centro que

94 Cuando la lengua en lugar de ser entendida como ‘capital común’ de los hablantes, lo es como ‘norma’ u orden que configura un espacio discursivo jerarquizado, suele invocarse para excluir como ‘otras’ a las variantes menos elevadas con el argumento de que se integrarán mejor. Ver, MARTÍN ROJO, L., “Viaje a nuestras aulas”, en MARTÍN ROJO, L y MIJARES, L. (2007, p. 69). Desde otra perspectiva, el trabajo de POVEDA, D., JOCILES, M^a I. y FRANZÉ, A. (2009, p. 11) indica que la percepción del profesorado sobre la diferencia lingüística en el alumnado atribuye a la misma efectos significativos en sus experiencias comunicativas y estaría en la base de medidas de transición lingüística entre variedades del español, particularizadas en el aula de enlace, dando lugar a lo que denominan los autores moratoria socio-educativa.

95 Diferencia establecida por P. Bourdieu. Esta diferencia se puede poner en relación con la establecida entre el ‘currículum oficial’ y el ‘currículum oculto’, cuando éste último supone una barrera desvalorizadora para los sectores del alumnado con menos recursos sociales. En contextos escolares con presencia de minorías, se plantea un tercer currículum ‘paralelo’, cuando la familia observa que la escuela no atiende a determinados requerimientos que considera importantes, ella tratará de implementarlos por otras vías. Ver, COLECTIVO IOÉ (1996, p. 108).

le asignaba al bachillerato de humanidades y ciencias sociales. En general, se observa mayor preferencia por carreras ligadas a las matemática entre los varones de la muestra, como también se observa que entre los varones de escolarización temprana (César y Fabián) se afirma que el nivel es más alto en origen porque se dan los temas “antes” (operar con potencias, ecuaciones, etc.), lo que se acentúa en aquellos casos en los que la escolaridad ha tenido lugar en centros privados (Pedro). Sin embargo, Rubén señala que el nivel es más alto en España.

Respecto a los procedimientos de aprendizaje de las Matemática los puntos de vista más controvertidos están representados por las dos personas con escolaridad tardía, Olga y Andrea; cuanto más tiempo se ha pasado en el sistema educativo de origen aprendiendo con un determinado procedimiento, más difícil resulta el cambio en el sistema de destino:

- Andrea, ecuatoriana, dice que en España “se explaya más el procedimiento” o desarrollo de las fórmulas (también lo dice Rubén), mientras que en Ecuador son más directos. Ella hacía los problemas más rápido y le daba el mismo resultado, pero el profesor no lo aceptaba obligándola a desarrollar paso a paso todo el proceso, lo que le retrasó bastante el aprendizaje: “aquí, de un pequeño ejercicio, llenan un folio grande”; “lo sé hacer pero de manera distinta”.
- Para Olga, dominicana con resultados excelentes en matemática en su país de origen, el cambio de procedimientos le llevó al fracaso en la ESO y a apartarse en la elección de estudios de todo lo que conllevara Matemática. En opinión de Olga, como ya hemos explayado al presentar su caso, no se respetaron sus procedimientos de aprendizaje y resolución de problemas; en España, a diferencia de lo que planteaba la entrevistada de Ecuador, la metodología sería muy mecánica (aplicación de una fórmula) mientras que en República Dominicana “tenía que desarrollar todo paso por paso... El ejercicio que ellos hacían en un folio normal, yo lo hacía en cinco hojas”:

“No entendía nada de lo que me daban. La profesora explicaba la fórmula en matemática y yo lo hacía de forma diferente pero ella quería que lo supiera de la manera de aquí y lo que ocurría era que no entendía y además me confundía lo que yo sabía” (Olga, Ent. 1ª, 5).

En definitiva, la diversidad de procedimientos en matemática entre países a un sujeto le hace decir que aquí “se explaya mucho” (cuando se puede hacer más directo, Andrea y Rubén) y a otro que sólo se aplica una fórmula sin aprender el desarrollo (Olga). Y es que, si el lugar de destino se puede pensar como uno, aún con la diferencia entre centros públicos y concertados, los países de origen y sus sistemas escolares no son homogéneos, contando además con una tipología de centros muy diversificada.

Recursos conocidos y a disposición del alumnado inmigrante

El recurso específico más habitual que tienen los centros escolares para atender al alumnado inmigrante recién llegado es el “aula de enlace” en Madrid o “aula d’acollida” en Cataluña, y tiene como principal función el aprendizaje de la lengua vehicular del sistema educativo. Al tratarse de un sector del alumnado hispano-hablante (con excepción de Brasil y Portugal) este recurso adquiere verdadera importancia solo en Barcelona donde los tres sujetos entrevistados acudieron al aula d’acollida con buenos resultados, como veremos en el próximo apartado. El segundo recurso más conocido e implantado en los centros es el PROA (centros públicos) y las clases de refuerzo en los concertados, aunque existen también otros diversos recursos pensados para el alumnado migrante (ver 2.3).

A lo largo de la trayectoria escolar en España, la mayoría de las personas entrevistadas ha aprovechado de una u otra manera alguno de estos recursos. Sólo Fabián, ecuatoriano de escolarización intermedia en un centro público de Madrid, no ha utilizado ningún recurso, aunque los conoce, por no necesitarlos; sin embargo, se muestra en desacuerdo cuando otros compañeros suyos “latinos” han tenido la opción de utilizarlos porque los necesitaban y los han desaprovechado. Respecto al resto de los sujetos de la muestra, en el momento actual sólo Rubén, boliviano repetidor en 2º de bachillerato, está utilizando el refuerzo de Inglés, asignatura por la que suspendió el curso anterior y no pudo presentarse a la selectividad. Según Rubén ya en el curso pasado había solicitado acudir a refuerzo de inglés pero no había profesor de esa materia. En la misma situación de haberlo necesitado y no disponer del mismo se manifiesta Andrea, ecuatoriana escolarizada en 4º de ESO en centro público, quien solicitó acudir a refuerzo pero el recurso que necesitaba sólo estaba disponible para el grupo de diversificación que ella no seguía. Por su parte, Laura, ante la falta de recursos en el centro, tuvo que poner un plus de esfuerzo para igualar el bajo nivel que traía (“machacar, machacar y machacar”) y conseguir aprobar el curso. También Pedro, que acudió a refuerzo el curso pasado cuando repetía 2º de bachillerato, señala la insuficiencia del mismo en su instituto (concertado).

En general, no obstante, quienes han utilizado alguno de estos recursos lo valoran positivamente y piensan que son eficaces, ya sean las “aulas de acogida” (Nely, César y Laura) o las clases de refuerzo (Pedro, Rubén y Laura). En la muestra observada destacan dos casos, con valoraciones contrapuestas:

- Laura, ecuatoriana en Barcelona de escolarización intermedia en centro concertado, acudió al “aula d’acollida” durante un mes para el aprendizaje del catalán con mucho provecho. Después, durante la ESO en un instituto público participó en el Proyecto Exit que le permitía quedarse una hora más en el centro al acabar el horario lectivo para hacer los deberes (informalmente el alumnado lo denomina “deures”). También valora mucho este recurso

tanto por el refuerzo escolar que le supuso como porque le permitía estar y estudiar con las amigas. Cuando Laura pasó a bachillerato, el centro le propuso participar en el mismo proyecto como alumna-monitora para los más pequeños, en donde colaboró hasta que tuvo incompatibilidad de horarios. Laura supone un caso de buena utilización de diversos recursos en distintos centros, concertado y público, hasta llegar a su propia implicación personal como alumna-monitora.

- Olga, dominicana de escolarización tardía, supone tanto un caso de ineficacia de los recursos aplicados en el proceso de adaptación inicial a la escuela española como de insuficiencia de los mismos. Su brillante trayectoria escolar en origen dio lugar a una deprimente experiencia de fracaso en los dos primeros años de escolarización en Madrid, repitiendo y suspendiendo sucesivamente 3º de ESO. Por una parte, el protocolo de recepción en la escuela española se aplicó con notables deficiencias: una vez llegada a Madrid en el mes de septiembre los trámites iniciales hasta adjudicarle un centro y hacerle la prueba de ingreso fueron muy lentos provocando que comenzara el curso con dos meses de retraso. Además la prueba inicial para determinar el curso en donde ingresar tampoco cubrió su objetivo al no lograr una buena evaluación (le asignó a 4ª de ESO y a los pocos días de clase la tuvieron que bajar a 3º) y tampoco le marcó el nivel del grupo-clase adecuado, situándola en el más alto (cuyo ritmo la sobrepasó y provocó el suspenso pese a su gran esfuerzo y a disponer de una clase de refuerzo privada, pagada por su madre). Por otra parte, al acceder al centro dispuso de una “compañera de apoyo”, iberoamericana como ella (de Argentina), de quien Olga guarda muy buen recuerdo pero que no fue suficiente. Pero, además, el centro no le pudo brindar clases de refuerzo en la asignatura que ella más necesitaba, Matemática, porque el cupo ya estaba lleno.

El aprendizaje del catalán

El elemento diferencial más notorio entre Barcelona y Madrid es inicialmente la lengua vehicular de la escuela, que en Barcelona es el catalán. Para su aprendizaje se ha establecido el recurso del “Aula de acogida”, a la que debe asistir el alumnado “nouvingut”, con menos de dos años de residencia en Cataluña⁹⁶. En el caso del alumnado iberoamericano se produce la interferencia de que entiende el español, la lengua hablada del “patio o del pasillo” escolares, por lo que suele producir la percepción de

96 El Aula de acogida es un recurso educativo propuesto dentro del Plan L.I.C. de la Generalitat de Cataluña y más que un espacio físico se trata de un conjunto de estrategias formativas. Las primeras evaluaciones realizadas (VILA, I., PAREIRA, S. y SERRA, J.M., 2006) indican que bien utilizada ha sido un recurso excelente para acelerar la competencia conversacional en catalán (la lengua vehicular de la escuela catalana) y para facilitar la incorporación del alumnado de origen extranjero al aula ordinaria. Ver, BESALÚ, X., “Experiencias de educación intercultural en Cataluña”, en Molina F. (ed.), Alternativas en educación intercultural. El caso de América Latina: la educación intercultural y bilingüe, de París, Lleida, 2008, pág. 85.

que no le es tan necesario el aprendizaje del catalán como al resto del alumnado inmigrante que llega sin hablar tampoco la lengua castellana⁹⁷.

En las entrevistas realizadas, al escolarizarse por primera vez en un centro de Barcelona, los sujetos entrevistados manifiestan haber acudido al Aula de acogida. Quien se escolarizó tempranamente (César) o para cuyos familiares el aprendizaje era importante (Laura), el dominio del catalán no fue difícil y asistieron al Aula de acogida sólo unos meses (César) o menos de un curso (Laura). Por el contrario, para la persona entrevistada que se matriculó con más edad (Nely) y que además no tenía un proyecto migratorio de asentamiento en Cataluña, el aprendizaje resultó difícil y tuvo que permanecer en el Aula de acogida más tiempo. Nely mantiene una actitud de rechazo hacia este idioma en cuanto lengua vehicular de la escuela catalana; opina que el hecho de tenerse que escolarizar en catalán acaba por ser una de los motivos principales del fracaso escolar de los jóvenes latinoamericanos:

“Sí. Quizás yo pienso que aquí también se hace difícil y es una razón por la que las personas repiten curso... por el catalán. Por ejemplo, en Madrid, yo creo que si una persona llega y llega a Madrid a estudiar, creo que no tendría una alteración en los estudios y claro, aquí teniendo el catalán creo que cuesta un poco más. Es una materia más, entonces, cuesta un poco (...) Pienso que eso es un inconveniente que tiene aquí y el motivo que pienso por lo que las personas que llegan aquí tienen que repetir curso y así” (Nely, Ent. 2ª, 38).

En general, la actitud personal y familiar y el proyecto migratorio inciden tanto en el aprendizaje como en el uso de la lengua vehicular. El caso de Laura es ilustrativo al respecto: se trata de una escolarización intermedia (con 11 años en 6º de Primaria), toda la familia junta acude a tomar clases de catalán pero Laura tiene la convicción de retornar a Ecuador a vivir y trabajar. En este caso se observa que el tiempo de asistencia al Aula de acogida es intermedio entre el de César y el de Nely; no obstante, después de conseguir un buen dominio del catalán y reconocer la importancia del mismo para la inserción en Cataluña, manifiesta que “no le gusta hablarlo fuera del centro escolar”⁹⁸.

97 La legislación educativa actual en España pone bastante énfasis en valorar el aprendizaje de ‘lenguas extranjeras’, que tienen un espacio determinado en el currículum oficial como 1ª lengua extranjera o como 2ª lengua extranjera. Pero tal como indica Laura Mijares, las ‘lenguas extranjeras’ valoradas son las europeas de prestigio (inglés, francés y alemán o italiano) y se diferencian netamente tanto de las ‘lenguas autonómicas’ como de las ‘lenguas de origen’. Las ‘lenguas autonómicas’ o lengua vehicular para determinado territorio en España son obligatorias solamente en el territorio de referencia pero no tienen espacio en el currículum oficial fuera del mismo. Por su parte, las ‘lenguas de origen’ del alumnado migrante o de minorías ni siquiera tienen una denominación oficial reconocida y tampoco gozan de estatuto; se encuentran ausentes del currículum oficial tanto a nivel estatal como autonómico e, incluso, se consideran a menudo como un obstáculo para el aprendizaje de la lengua de la escuela y, por tanto, como factor de fracaso escolar. Ver, MIJARES, L., “Aprendiendo la lengua de nuestros alumnos”, en MARTIN ROJO, L. y MIJARES, L. (editors., 2007, pp. 224-227).

98 Según Marta Gutiérrez-Domènech (2009, p.16), en el análisis de los factores de rendimiento educativo en Cataluña, el hecho de no hablar catalán fuera de la escuela, siempre que se entienda y se hable en el centro escolar, no incide en el rendimiento escolar.

Las dos personas ‘expertas’, entrevistadas en Barcelona para contrastar los resultados de este estudio, opinan en términos generales que el catalán no constituye para el alumnado iberoamericano un obstáculo insuperable. Sin embargo, Claudia Pedone⁹⁹, investigadora sobre temas vinculados a juventud latinoamericana y familias transnacionales, interpreta que el catalán puede ser un “hándicap más”, pero que el verdadero obstáculo reside “en la relación con los padres, con los profesores, con los estigmas que se tienen que romper”, y no tanto en el aspecto lingüístico. Según ella, el tema del catalán es un discurso central para la escuela catalana y el discurso catalanista pero no incide mucho en las trayectorias escolares del alumnado. Un punto de vista ligeramente diferente es el que ofrece Enric Roldán, profesor de escuela secundaria y ex-asesor LIC de L’Hospitalet, cuando reconoce que, desde la experiencia educativa, se detectan algunos casos de mala predisposición hacia el catalán. El alumnado latinoamericano en Cataluña, a menudo compuesto de migrantes involuntarios e invisibilizados dentro de estrategias migratorias familiares, solían pensar que “llegaban a España” donde se hablaba el español y el choque con el catalán no facilitó un buen encuentro con la nueva lengua. En este sentido, el problema residiría más en aceptar la idea de haber llegado a un lugar diferente del esperado que en la dificultad del aprendizaje de la lengua catalana.

El criterio para determinar el tiempo de asistencia al Aula de acogida, la metodología de trabajo y el sector del alumnado que debe acudir, depende de cada centro (ver la casuística encontrada en 2.3). En especial la pluralidad lingüística del alumnado inmigrante da lugar a situaciones en las que los procedentes de Iberoamérica se encuentran relativamente menos atendidos en relación a los no hispano-hablantes, ya sea porque el Aula de acogida tiene que repartir esfuerzos entre catalán y castellano (como le pasa a César) o porque simplemente los principales y casi únicos destinatarios de dicha aula son los extranjeros no-hispanohablantes (caso de Laura).

Resultados en la fase de transición estudiada

Las máximas expectativas formativas manifestadas por los sujetos entrevistados se orientan en todos los casos al acceso a estudios superiores (hay que tener en cuenta que la mitad de la muestra se encontraba ya en el último curso de bachillerato). Y los resultados contrastados obtenidos por los sujetos en el momento de paso entre 2009 y 2010 alimentan esas mismas expectativas. Los cuatro sujetos situados en el último curso del nivel obligatorio en la entrevista inicial han continuado la escolarización un año después y han accedido al nivel post-obligatorio: dos a bachillerato y dos a ciclos formativos de grado medio. Por su parte, de los cuatro sujetos entrevistados por primera vez en el nivel post-obligatorio ninguno ha accedido a la Universidad, que era su meta inmediata, pero además las opciones realizadas distan de llevar a la misma (Laura, Andrea y Pedro en Ciclos formativos) o la retrasan (Rubén repite 2º de bachillerato). Del conjunto de la muestra, después de observar el resultado obtenido en el momento de paso, sólo la mitad apunta previsiblemente a cumplir las expectativas formativas máximas declaradas inicialmente.

99 PEDONE, C. (2010)

Podemos indagar si estos resultados tienen alguna relación con el distinto momento de escolarización en el sistema escolar español. En la muestra se contemplan dos casos de escolaridad temprana¹⁰⁰: César y Fabián. El resultado de César, peruano, se puede considerar de éxito relativo, dado que la matriculación en ciclo formativo de Grado Medio responde a su expectativa previa y a la del profesorado pero no a la de la familia, que deseaba la continuidad en el bachillerato; sin embargo, el acceso de Fabián al bachillerato de humanidades y ciencias sociales lo es de éxito completo, al corresponder con las expectativas del sujeto, del profesorado y de la familia.

Los cuatro casos de escolarización intermedia también muestran resultados dispares¹⁰¹. Se considera “sorprendente” el resultado de Nely, que tuvo inicialmente problemas porque no dominaba el catalán y a quien el profesorado y ella misma situaban en ciclo formativo de Grado Medio, pero ha accedido a bachillerato tanto por su esfuerzo personal como por la insistencia materna. Por su parte, Laura muestra un resultado “incomprensible”, dado que su matriculación en ciclo formativo de Grado Medio no se corresponde con el título de bachiller y la selectividad aprobada. Los dos casos restantes, Rubén y Pedro, suponen, en el primero, una gran decepción familiar (repetición de curso) y, en el segundo, una rebaja de las expectativas iniciales (matriculación en ciclo de grado superior en lugar de acceder a la universidad).

Finalmente, los dos casos de entrada tardía¹⁰² en la escuela española pueden considerarse, formalmente, de relativo fracaso: retraso en Olga (casi abandono de la ESO) y descenso de las expectativas formativas en Andrea (abandono del bachillerato para derivarse a un ciclo formativo de Grado Medio).

100 La equiparación de resultados en la etapa de escolarización temprana entre el alumnado autóctono e inmigrante ha sido constatado en varias investigaciones. Ver, entre otros, COLECTIVO IOÉ, “Rendimiento escolar: causas del éxito y el fracaso en los estudios”, en *La escolarización de hijas de familias inmigrantes*, CIDE/Instituto de la Mujer, Madrid, 2003, págs. 118-31; y GUTIÉRREZ-DOMÈNECH, M., “Factores determinantes del rendimiento educativo: el caso de Cataluña”, *Monográfico de Documentos de economía “la Caixa”*, Nº 15, 2009, Barcelona. Por el contrario, para el caso del alumnado de 6º de Primaria, el resultado del examen estandarizado, realizado en la Comunidad de Madrid a todo el alumnado entre 2006 y 2009, muestra peores resultados para el alumnado latinoamericano respecto al alumnado español y, sorprendentemente, resultados similares en ‘lengua’ entre aquellos y el alumnado de origen asiático. Ver BRINDUSA, A. Y CABRALES, A., 2010.

101 La comparación de resultados escolares obtenidos entre segmentos de alumnado inmigrante y autóctono con más de 16 años, es decir, a partir del fin de la escolaridad obligatoria, indican que los migrantes se encuentran cada vez más fuera del sistema educativo formal y que afecta en mayor medida a quienes se han escolarizado en España con más edad. Sin embargo, la proporción de repetidores es similar entre ambos segmentos del alumnado y afecta menos al grupo de migrantes recién llegados. Ver, Colectivo IOÉ, *Encuesta europea a jóvenes en Madrid*, Programa TRESEGY, W.P. 4, Madrid, 2008 (a), pp. 18-21.

102 En el estudio de C. Serra y J.M. Palaudárias (2010) se observa que la incorporación tardía del alumnado inmigrante (AIT) es del 19,5% del total de inmigrantes y se produce principalmente en los primeros cursos de la ESO y baja casi a la mitad en 4º respecto a 3º; en la educación postobligatoria la incorporación es muy inferior a la de la ESO. Del total de AIT, el 42,5% no acaba la ESO pero sí lo hace el 80% de alumnado argentino, y el 57,7% ecuatoriano. Respecto a la continuación de estudios postobligatorios sólo lo hace el 14,6% de AIT, pero muestran una tendencia mayor que el promedio, incluso que el de autóctonos, el alumnado de Argentina, Ecuador y Perú cuando se comparan los matriculados en 1º de ESO y en 1º de postobligatorio cuatro años después.

Vistos los resultados en conjunto, tanto los casos de escolarización temprana como los de escolarización intermedia presentan resultados de éxito en mayor o menor medida, y de retraso mayor o menor los de escolarización tardía. Sin embargo, la opinión de los dos casos de escolarización tardía, Olga y Andrea, sobre la nueva situación alcanzada es satisfactoria¹⁰³, dado que en la formación profesional han encontrado tanto una oferta formativa más adecuada a su interés como unos compañeros más responsables ante su futuro profesional. Esta opinión es compartida también por Pedro y Laura, quienes han optado por ciclos formativos desde el nivel postobligatorio. Con todo, estos resultados sólo adquieren su dimensión completa cuando que se les pone en una perspectiva amplia que tenga en cuenta su trayectoria migratoria y sus expectativas profesionales, asuntos que desbordan el estricto marco escolar y se tratan en 8.3.

Principales modalidades de transición escolar

Investigaciones previas han observado que los inmigrantes llegan a la adolescencia en situaciones muy diversas en relación con el sistema escolar¹⁰⁴: quienes han seguido normalmente los estudios primarios y se han integrado en etapas de Secundaria, teniendo expectativas de llegar a estudios superiores; los que ya en las enseñanzas de Primaria se derivan en alguna variante de formación normalizada (Diversificación, Compensatoria, PCPI, etc.); los fracasados en la enseñanza Primaria y que se encuentran en algún tipo de preparación profesional fuera del sistema escolar regular; y quienes se han quedado fuera del sistema escolar y tampoco siguen ningún tipo de preparación formativa profesional. En la muestra establecida para el presente estudio no se encuentran casos de desescolarización, ni de abandono escolar temprano, ni de inasistencia notable a clase (absentismo escolar). La tipología de situaciones observadas en las trayectorias escolares se limita a repeticiones de curso, cambios de expectativas formativas y cumplimiento de las expectativas previas.

- Las repeticiones de curso aparecen en tres de los ocho casos estudiados. Pedro se encontraba repitiendo 2º de bachillerato en la primera fase de nuestra exploración, a causa de la problemática económica familiar que, según el interesado, le impidió concentrarse en el estudio. En el curso anterior a nuestra exploración Olga había repetido 3º de la ESO sin lograr aprobarlo, por lo que fue derivada a un Programa de Cualificación Profesional Inicial (PCPI). A su vez, Rubén se encuentra repitiendo 2º de bachillerato después del momento de transición estudiado, la repetición no sólo se entiende como fracaso escolar, sino como una ruptura de las expectativas familiares formativas y migratorias.

103 En esta situación encontramos sólo casos de mujeres, lo que no permite descartar ni afirmar la constatación de otras investigaciones sobre la mayor 'resiliencia' o capacidad de reacción de éstas ante las adversidades. Ver, LABRADOR, H, y BLANCO, M.R. (2007, p. 90).

104 Ver SIGUAN, M. (1998), estudio en Madrid y Barcelona en cuatro centros escolares con alta presencia de alumnado inmigrante entre ocho y catorce años, y SIGUAN, M. (2003), estudio sobre alumnado marroquí en Madrid y Barcelona con entre catorce y dieciocho años. En la encuesta aplicada por Colectivo loé en Madrid (2008) a jóvenes de origen migrante entre 16 y 19 años, el 74% estaba estudiando y el 23% trabajando; sólo el 3% ni estudiaba ni trabajaba.

- Los cambios de itinerario educativo y expectativas formativas han tenido lugar en bastantes casos. En la primera fase de la exploración Andrea había decidido dejar el bachillerato y hacer un ciclo formativo de Grado Medio, y Olga había abandonado la ESO para hacer un PCPI, como ya se ha indicado. En ambos casos se trataba de personas de escolarización tardía. Por su parte, Nely se proponía en la primera fase de la exploración realizar un ciclo formativo de Grado Medio, de acuerdo con las indicaciones de sus profesores, pero tuvo más fuerza la opinión de la madre y se matriculó de forma sorprendente en 1º de bachillerato en la segunda fase. Laura aprueba la selectividad para acceder a la Universidad y, sin embargo, se matricula en un ciclo formativo de Grado Medio. Y Pedro, tras suspender la selectividad, inicia un Ciclo formativo de Grado superior pese a la resistencia de su familia.
- Por último, se producen también itinerarios en los que se van cumpliendo las expectativas académicas previas. Así, Fabián pasa de 4º de ESO a 1º de bachillerato, mientras César pasa de 4º de ESO a un ciclo formativo de Grado Medio, pero ambos según las propias expectativas y la orientación del profesorado (aunque en el caso de César con la resistencia familiar, dado que hubiera preferido el acceso a bachillerato). Por su parte, Olga finaliza PCPI de cocina con las prácticas correspondientes en un hotel y prepara el examen para acceder al título de la ESO. Y Andrea finaliza el ciclo formativo de Grado Medio con sus prácticas y prepara el examen de acceso a un Ciclo de Grado superior.

Estas modalidades de transición escolar las podemos comparar con la tipología propuesta por Labrador y Blanco (2007), quienes establecen tres tipos de trayectoria educativa en el caso del alumnado inmigrante: superación de carreras de obstáculos (donde podemos incluir los casos de Olga y Pedro, y parcialmente Nely y Andrea); abandono anunciado/arrepentimiento de estudiar, no presente en nuestra muestra; y objetivos cumplidos, donde se sitúa la mayor parte de nuestra muestra pero con matices muy diversos. Por un lado, Fabián cumple los objetivos al pasar a 1º de bachillerato según las expectativas previas, pero Nely los cumple con resultado superior al esperado, y Olga y Andrea los cumplen en el momento de transición observado pero después de haber experimentado baches notables en la fase anterior (Olga pasó de 3º de ESO a PCPI, y Andrea de 1º de bachillerato a ciclo formativo de Grado Medio). Por otro lado, se pueden cumplir los objetivos de modo parcial, caso de César que accede desde 4º de la ESO a un ciclo formativo de Grado Medio según las expectativas propias y del profesorado pero no de la familia. Por su parte, Pedro muestra que una rebaja de las expectativas formativas previas (matricularse en Ciclo Superior en lugar de acceder a la universidad) no supone ninguna decepción en el sujeto, aunque lo sea inicialmente para la familia. Además en la muestra observada está el caso de Rubén que es simplemente un repetidor de 2º de bachillerato, es decir, de objetivo no cumplido solamente en el último curso pero después de haber sido un alumno con resultados superiores al promedio de la clase en toda su trayectoria escolar anterior, tanto en origen como en destino.

Este último caso abre la reflexión a otras dimensiones no estrictamente escolares, dado que el fracaso puntual de Rubén no sólo supone un suspenso en el plano académico sino una frustración de las expectativas formativas y migratorias familiares. Además, están los casos frecuentes en que se cumplen las expectativas de algunos agentes formativos pero no de otros; tales casos ponen en evidencia que no siempre hay unanimidad en el criterio para definir si una trayectoria escolar es de éxito o de fracaso. El caso de Olga, asimilado a la situación de superación de carreras de obstáculos, muestra también que un cierto fracaso en un momento de la trayectoria puede terminar cambiando las expectativas formativas familiares y del propio sujeto a satisfacción de ambos, desvelando a la vez un cierto fracaso de la propia institución escolar. Pero, sobre todo, abre la reflexión a la constatación de que la trayectoria escolar no se restringe a los resultados académicos sino que tiene que ver con los complejos procesos de la inserción social y con los proyectos migratorios de los escolares y de sus familias.

8.2. VALORACIÓN DE LOS SISTEMAS ESCOLARES Y DE LOS PRINCIPALES ACTORES

Para precisar más las distintas posiciones de las personas entrevistadas en torno a los sistemas escolares en su país de origen y en España, se abordó en la Fase II un conjunto de asuntos concretos, como que nos dijeran qué era, en su opinión y según su propia experiencia, “lo mejor” y “lo peor” de cada sistema, el papel otorgado a los principales actores que inciden en la formación, las características diferenciales o no del alumnado “latino”, qué motivos habían tenido –ellos o su familia– para la elección del tipo de centro según titularidad, etc. Mediante estas cuestiones se pretendía establecer dónde se situaban los sujetos ante lo que podemos denominar el “estilo educativo” de cada país.

Lo mejor y lo peor en los sistemas escolares de origen y destino

Las respuestas sobre lo que los sujetos entrevistados consideran “lo mejor” del sistema escolar en origen se aglutinan en torno al “respeto” existente al profesorado o la “buena educación”, en cuanto saber tratar a las personas, seguido de la “disciplina” y la “exigencia” al alumnado. Al profesorado se lo considera “estricto” pero en su lugar. Sólo César, peruano en Barcelona, considera que el nivel de enseñanza es superior en origen, de modo que su familia le propuso enviarlo a Perú para seguir los estudios; Olga, dominicana, añora las exposiciones orales de cada alumno ante la clase (“como si fueras la profe”) y Andrea señala el buen clima de convivencia y ayuda entre el alumnado, que no ha encontrado en Madrid.

Cuando se señala “lo peor” en origen también hay coincidencia en el empleo del castigo físico, como método de enseñanza o como sanción habitual; además estaría justificado por las familias de modo indirecto (“a lo mejor te los has buscado”, Pedro). También varios sujetos señalan como limitación del sistema la falta de recursos, sea porque

no pueden acceder al mismo todos los chicos que quieran estudiar (Fabián y Pedro, ecuatorianos) o porque el profesorado repite la materia de un curso a otro sin propiciar un avance (Rubén, boliviano); por su parte Andrea, ecuatoriana, se indigna ante las diferencias de trato de algunos profesores.

A la hora de describir “lo mejor” en el sistema escolar español, ante todo, aparece la figura del profesorado “cercano” y competente (para Laura también se encontraría cercano a las familias) y, por otro lado, la libertad que goza el alumnado (ausencia de control). Ambas características son la contrapartida de las que se señalan como lo mejor en origen (profesorado estricto y alumnado disciplinado). También se destaca la oportunidad que brinda el sistema español para que todos estudien (Fabián) y los debates en clase como método de aprendizaje colectivo frente a la individualizada exposición oral (Olga). Nely, ecuatoriana, resalta como “lo mejor” la división horaria de las materias cada día y que cada una tenga su libro de texto frente a la indefinición del tiempo escolar, el uso de un solo libro de texto para todas las materias o de una sola profesora.

Respecto a “lo peor” en destino, Rubén, Laura y Fabián coinciden en la falta de exigencia al alumnado y la falta de orden en la clase junto con la falta de respeto al profesorado; César insiste en el bajo nivel de enseñanza derivado de la falta de exigencia. Dichos aspectos son, de nuevo, el contrapunto de lo mejor en origen. Por su lado, Andrea repite el tema del trato diferente o discriminatorio por parte del profesorado y Nely rechaza la imposición del catalán como lengua vehicular escolar en Barcelona, dado el retraso que provoca.

Al establecer lo mejor y lo peor en cada sistema escolar se delinear los estilos educativos propios de cada lugar: en origen destaca el orden, la disciplina, el respeto al profesorado y la exigencia al alumnado, junto al autoritarismo y la práctica del castigo físico. En destino, la cercanía del profesorado pero la falta de respeto hacia él; la libertad del alumnado pero la falta de exigencia; la suficiencia de recursos pero el menor cuidado de los mismos.

A la hora de decantarse por uno u otro estilo educativo se observa una división: Andrea, Laura y Fabián prefieren explícitamente el estilo educativo de origen, y Nely de modo menos directo pero también (mayor formalidad). Por su parte, Pedro, Rubén y César prefieren sin dudar el de destino. Solamente Olga, dominicana de escolarización tardía, se muestra ambivalente al presentar el estilo educativo en origen excesivamente nacionalista (“muy en dominicano”) y tradicionalista (autoritario hasta lo militar) mientras que la libertad del alumnado en España le interesa también.

Quienes prefieren el estilo educativo de origen se basan en la necesidad del orden, el respeto al profesorado y la exigencia al alumnado, así como la colaboración entre el centro y las familias. Las normas claras y el formalismo permiten el buen clima escolar. También se reconocen pegos, como el tema del castigo físico, el bajo nivel o la falta de recursos. Por eso para este grupo el ideal sería unir en uno solo lo mejor de ambos sistemas: el respeto y la exigencia de allí con el alto nivel y los recursos de aquí.

Sin embargo quienes se decantan por el estilo educativo de España advierten que éste se asienta precisamente en las bases que descartan los principios del sistema de origen; no son, pues, sistemas compatibles la libertad y el control del alumnado, el autoritarismo y la cercanía del profesorado, etc. Rubén, boliviano de escolarización intermedia, declara que, a pesar de preferir el trato directo con el profesorado, aún no se ha acostumbrado a tutearlo, mientras César, peruano de escolarización temprana, lo ha asumido plenamente. De este modo, se aprecia la incidencia del momento de entrada en el sistema escolar español para tener un ritmo más acelerado o retardado en la asimilación del cambio.

La reflexión más elaborada la proporciona Pedro, ecuatoriano de 19 años, con la mayor edad de la muestra, al señalar que la interacción entre profesorado y alumnado crea un vínculo pedagógico que permite a ambos cumplir sus objetivos y propicia el clima adecuado para el proceso de enseñanza-aprendizaje evitando agresiones al profesorado (como las de aquí) y sanciones al alumnado (como las de allí):

“Al profesorado lo que le llena es que el alumno aprenda y, al alumno, lo que le llena es aprender” (Pedro, Ent. 2ª, 24).

Demanda de cambios en origen y destino

Varios entrevistados destacan que habría que cambiar el tema de los castigos en origen (“No hay que llegar a las manos para hacerle comprender a alguien que lo está haciendo mal”). Otros insisten que en origen se debe subir el nivel de enseñanza y, para ello, se podría informar allí del modo como se trabaja aquí (por ejemplo enviando a algún profesor). También se indica que sería útil implantar allí la división horaria por materias en cada jornada.

Existe bastante coincidencia al señalar que se debe cambiar en destino la “falta de respeto al profesorado” y la “indisciplina” en el aula, es decir, “no permitir tanta libertad”, no ser “tan liberales”.

Otros cambios que se proponen son:

- agilizar los trámites en el momento de entrada al sistema escolar;
- una mejor preparación de los profesores orientadores para desarrollar su tarea (“animar al alumno y no desmotivarlo”, “saber orientar al inmigrante recién llegado en la elección de estudios”);
- introducir algunos métodos tradicionales de aprendizaje como los de origen;
- mayor transparencia de los centros respecto a las familias en lo relacionado con la ubicación en el curso al entrar en el sistema y que, cuando la familia no esté de acuerdo, sepa a dónde y cómo poder reclamar;

- respetar al alumnado perteneciente a minorías nacionales o étnicas, lo que no se cumple cuando “el estereotipo del inmigrante” influye para ubicarlos en un curso más bajo que el ya cursado o en un grupo-clase determinado, con frecuencia de forma indebida.

Una propuesta, formulada por Pedro, se dirige a la vez a los dos sistemas escolares, de origen y destino. Solicita la uniformización del idioma español para evitar el retraso de los que vienen de fuera. En el caso de no hacerse institucionalmente, los propios sujetos desplegarán sus estrategias de adaptación camaleónica:

“Cuando estás hablando con alguien, hablas de otra manera para que te entienda; te acomodas a la situación en una especie de camaleonismo (...) Me llena a mí, como persona, saber adaptarme un poco a todo” (Pedro, Ent. 2ª, 30).

Matriculación según la titularidad del centro en origen y destino

La trayectoria escolar de los sujetos entrevistados en origen y destino, respecto a la escolaridad realizada en centros de titularidad pública, privada o concertada, presenta varias modalidades. En origen son varios quienes han realizado toda la escolaridad en centros públicos (César y Andrea) con buenos resultados, excepto Andrea que los califica de “flojos” (16 sobre 20). Andrea refleja un cierto resentimiento por no haber podido acudir a centros privados religiosos, a donde habían acudido los hermanos mayores y otros familiares.

Por otro lado, Fabián, Laura y Rubén realizan toda la escolaridad en origen en centros privados¹⁰⁵; ambos casos, también, con resultados muy buenos. El centro estaba regentado por religiosas españolas en el caso de Fabián, ecuatoriano, y fue pagado por las remesas recibidas desde España; éste no cree que hubiera sido peor ni mejor estudiante de haber acudido a centros públicos. Y Rubén, boliviano, atribuye la posibilidad de elección de centro privado en origen al hecho de disponer de recursos familiares que, en su caso, procedían también de las remesas recibidas desde Madrid. El resto de los sujetos entrevistados realizaron cambios de centro, según titularidad, en diferentes etapas escolares pero siempre por iniciativa de la madre y con el soporte de las remesas recibidas desde España: Nely y Pedro pasaron de centro público a privado, con la expectativa de mejorar el nivel formativo y como paso previo a la reagrupación familiar para estudiar en España; Olga, dominicana, pasó de centro privado en las primeras etapas a centro público en bachillerato por su mayor nivel de exigencia y calidad, consiguiendo un brillante expediente académico.

Al llegar al lugar de destino también se observan diversos comportamientos que hemos recogido en la Fase I de Barcelona y Madrid:

105 No se ha recogido ninguna referencia a que en los países de origen exista oferta de centros concertados religiosos o laicos, siempre se habla de escolaridad en centros públicos o privados, sean éstos religiosos o no.

Barcelona: César, peruano, procedente de centros públicos, se escolariza en centro concertado de religiosas cercano al hogar familiar; también Nely se escolariza en centro concertado religioso, confirmando el cambio realizado en origen.

- El caso de Laura es más complejo, pues, si pasa de centro privado en Ecuador a centro concertado al llegar a Barcelona (6º de Primaria), de éste va a centro público en 1º de ESO, que abandona en 4º de ESO por el cambio de domicilio para pasar a otro IES concertado; como no se acostumbró al nuevo centro concertado (y para “no perder el curso”) retornó al IES público (“vuelta a casa”) en donde cursó también bachillerato.

Madrid: Andrea se escolariza en centro público en 4º de ESO, tal como estuvo en Ecuador, y pasa a IES público para cursar el bachillerato. En ambos casos el centro fue el asignado por la Junta municipal de escolarización; al derivarse a Formación profesional por el suspenso en 1º de bachillerato, Andrea selecciona el centro público por indicación de las amigas.

- Fabián y Rubén pasan de centro privado en el país de origen a centros públicos en Madrid en donde cursan Primaria, ESO y bachillerato; ambos señalan que no conocen la situación de los centros concertados en Madrid pero que, según han oído, tienen un nivel similar a los públicos (“por ahí, por ahí”); Fabián no descarta la posibilidad de matriculación en un centro concertado, si estuviera cerca del hogar familiar, pero en la familia nunca se ha planteado.
- Olga, dominicana, presenta una trayectoria escolar compleja a pesar de tener sólo tres años de escolaridad en Madrid: se escolariza en centro público al llegar, con cierto retraso por dificultades administrativas; ante el fracaso en 3º de ESO se deriva a un centro concertado laico para cursar PCPI.
- En el caso de Pedro, al llegar a Madrid se escolariza en 6º de Primaria en centro público, asignado por la Junta de escolarización, pero para cursar ESO y bachillerato pasa a un instituto concertado laico por indicación materna.

Observando la situación de la escolaridad de los sujetos entrevistados en la Fase II, comparativamente con la anterior de la Fase I, se deduce el incremento ligero del peso de la escolarización en la red pública: Laura pasa de la pública a la concertada religiosa, mientras que Olga y Pedro lo hacen de la concertada no religiosa a la pública.

En la imagen y expectativas de las familias que seleccionan directamente un centro concertado en destino o privado en el país de origen, o que procuran el cambio a los mismos desde un centro público, se encuentra el supuesto de que se ofrece mayor nivel académico junto a un mayor control del alumnado, como refugio ante el peligro del

exterior¹⁰⁶. Por su parte, en la experiencia de los sujetos entrevistados que han experimentado tal cambio u opción familiar la valoración no es tan lineal:

- Para Laura, ecuatoriana, el cambio realizado en Barcelona desde un centro público al concertado, a la vez que la familia se trasladaba de vivienda, supuso reconocer un mayor nivel académico en el segundo pero, también, un estilo educativo individualista e impersonal.
- Para Fabián, ecuatoriano, y para Rubén, boliviano, escolarizados en centros privados en los países de origen y en centros públicos en Madrid, la titularidad no incidiría en los resultados escolares, sino el esfuerzo personal.
- Pedro reconoce la preferencia materna y la suya propia por los centros privados en origen y los concertados en Madrid, aunque no puede acceder a un privado por motivos económicos. En Ecuador el cambio a centro privado le supuso contar con mejores medios académicos; en Madrid, el cambio a centro concertado en ESO, después de cursar 6º de Primaria en centro público, le ha permitido sobre todo mejorar la relación con el profesorado, aunque en bachillerato esta opinión se matiza bastante (“creo que es la peor tutora que hay”). La escolarización actual en IES público en Ciclo formativo de Grado superior, elegido por el propio sujeto, ha trastocado su opinión inicial, reconociendo la calidad formativa y el buen ambiente de los compañeros (“ilusionados por su profesión”).
- Nely, ecuatoriana, y César, peruano, han cursado siempre en Barcelona en centros concertados religiosos y se encuentran actualmente también en centro concertado. En su opinión ha sido acertada la elección familiar, dado que ofrece mayor nivel y, sobre todo, porque selecciona a la población que acude a los mismos.

Dada la edad de los sujetos entrevistados, las escolarizaciones previas al momento de paso observado o los cambios producidos, se pueden considerar realizados por la familia. En los casos de continuidad en el mismo centro en el momento de paso observado, tampoco se puede apreciar ninguna decisión nueva. Sin embargo en los casos de cambio de centro en el momento de paso observado se aprecia una toma de posición más activa por parte de los propios sujetos. En Nely y César se ratifica personalmente la decisión previa familiar de continuar en centros concertados, mientras Pedro rompe la línea mostrada previamente por la familia y por él mismo de preferencia

106 Esta posición se ha detectado también en el discurso de los padres y madres del alumnado iberoamericano, ver apartado 4.4. Sin embargo, el resultado del examen a todos los escolares de 6º de Primaria en la Comunidad de Madrid desde 2006 a 2009 muestra que el mejor resultado de los centros privados y/o concertados es por haber conseguido separar muy bien del resto a los hijos de padres con mayor nivel educativo, permitiendo al alumnado contar con el ‘efecto condiscípulo’ de los compañeros de clase. Ver BRINDUSA, A. Y CABRALES, A. (2010, P. 5).

por centros concertados. Por su parte Andrea, escolarizada siempre en centros públicos en origen y en destino, sintió una preferencia frustrada por los centros privados en origen pero en Madrid le parece adecuada la escolarización en los públicos tanto por el alto nivel de exigencia como por la imposibilidad económica familiar de plantearse otra opción.

Según la información recabada en las entrevistas, las madres se muestran más activas que los padres a la hora de optar por centros concertados en destino o privados en origen. Así se observa en Laura, cuando se produjo en Barcelona el cambio a centro concertado desde el IES público, por cambio de domicilio familiar, que el criterio de la madre se impone al del padre que optaba por no cambiarla de centro, dado que estaba terminando la ESO. Por otro lado, en ninguno de los sujetos entrevistados se alude a la importancia de la dimensión ideológica o de la dimensión religiosa en la selección de los centros concertados o privados dependientes de instituciones católicas como criterio explícito familiar para la selección de los mismos.

Las principales figuras que inciden en la formación

Preguntados los sujetos de la muestra sobre quienes han influido más en su trayectoria formativa, hay una auto-referencia al hecho de que lo principal es el propio sujeto formando, entendiendo esto como compromiso personal, esfuerzo y responsabilidad ante el estudio. En este sentido es general el sentimiento de que “si no se aprueba es por la falta de seriedad de cada cual”, como expresa Rubén una vez que ha provocado con el suspenso del curso la gran decepción familiar. Nadie se excusa en otros, sean los amigos (“malas compañías”) o el profesorado. Esta auto-identificación con el estudiante responsable y auto-exigente es la imagen que se aplica al inmigrante que ha estado escolarizado en el sistema escolar de origen. En los casos en que los sujetos quedaron en el país de origen a cargo de sólo uno de los progenitores o de los hermanos mayores, por la emigración de aquellos, los primeros se auto-consideraban responsables de su obligación principal, que era estudiar. La auto-exigencia en la formación, se reconoce que se va diluyendo a medida que el inmigrante se acostumbra al estilo educativo español en el que nadie controla (según señalan Rubén y Fabián) y en el que parece que no hacer los deberes de clase no tiene consecuencias, tal como relata Laura de una hermana menor al llegar a Barcelona.

Exceptuado el propio sujeto como eje de la formación, la figura que más incidencia tiene, según los entrevistados, es la familia. Tal como se expone en 8.3., uno de los objetivos básicos de la reagrupación familiar era aprovechar las oportunidades que España ofrece para estudiar. La familia se encarga de recordar que sólo por el estudio los hijos podrán superar la condición subalterna del migrante y que los padres han realizado un gran esfuerzo que debe ser correspondido con el compromiso de los hijos por el estudio. La familia se muestra así como el soporte material del proyecto formativo y como demanda moral de compensación de deudas intergeneracionales. Además, la familia adquiere un valor añadido para la formación cuando por la mayor formación de los padres

en origen pueden ayudar más los hijos en los estudios en destino (hacer los deberes, orientar en la elección de estudios, etc.) y motivarlos adecuadamente (casos de Nely, Rubén y Pedro).

Por otra parte, también adquieren importancia las figuras fraternas. Si son mayores, ayudan en el estudio; y si han accedido a niveles superiores, orientan en la elección de estudios (caso de Pedro que sigue la orientación del hermano para la elección de la rama del bachillerato en contra de la del profesorado) o de la profesión futura (caso de Rubén que aspira a ser ingeniero informático por indicación del hermano mayor en contra de la expectativa paterna para que siga su misma carrera de ingeniería técnica). En el caso contrario de tener hermanos menores, los sujetos entrevistados se ven también como ayuda para los mismos (lo que ocurre a la mitad de los entrevistados), siendo una de las razones por las que no se comparte la idea de que la escolarización temprana sea preferible para la escolarización en destino, dado que no se estaría considerando el “efecto del hermano mayor” en cuanto valor de experiencia y como mediador entre la escuela y los más pequeños. Podría ampliarse la influencia de las figuras familiares a otros parientes, sobre todo primos con edades próximas que acompañan el proceso de la escolarización (caso de César en Barna y Rubén en Madrid, quienes tienen gran parte de la familia en la misma ciudad).

En segundo lugar aparece la figura de los amigos y la referencia al entorno. Respecto a los amigos se señala que pueden incidir en mayor o menor medida pero están presentes en todas las respuestas. Sin embargo ninguno de los sujetos entrevistados los culpa de los fallos personales, aunque a medida que van subiendo en los cursos y se requiere mayor compromiso con el estudio se señala que se deben escoger entre los que tienen mayor interés en el mismo y, que, en todo caso, hay que limitar el tiempo de relación para compatibilizarlo con el estudio. De modo particular, Nely, Olga y César reconocen la influencia negativa del grupo de amigos en la temporada de los baches escolares (hacer pellas, distraerse, etc.) pero, a la vez, señalan el papel positivo de otros grupos. De forma espontánea Nely, Laura y Andrea, mujeres ecuatorianas, indican cierta dificultad para el trato con españoles y la preferencia por relacionarse con otros latinos. Sin embargo, Olga y Rubén también se relacionan con latinos sin cerrarse a los mismos; por su parte, César, Fabián y Pedro mantienen un círculo amplio de relaciones sea porque en su centro apenas hay latinos (César) o porque los grupos de amistad se han creado abiertamente (Pedro y Fabián). En particular Pedro reconoce en los nuevos compañeros del IES público, en donde no hay latinos, un impulso apasionante por los estudios elegidos.

Cuando se habla del entorno en el contexto formativo se hace referencia al centro escolar y al ambiente que se vive en el mismo. En general no hay referencias a conflictos de importancia en los centros y, sobre todo, ningún sujeto entrevistado se ha visto envuelto en los mismos, aunque se conozcan casos o se hayan relacionado con personas o grupos denominados como “grupos latinos” (caso de Nely, Olga y César). También se hace referencia al entorno en cuanto situación económico-familiar que impide la tranquilidad necesaria para el estudio, caso de Pedro, y que llevó al propio sujeto a repetir 2º

de bachillerato y plantearse dejar los estudios para ingresar en el ejército. Si el entorno no es fácilmente modificable, se pueden buscar estrategias de acomodación o supervivencia para conseguir las propias metas; la capacidad “camaleónica” sería propia del inmigrante, según esta persona entrevistada.

En tercer lugar aparece el profesorado como figura de importancia en la formación, aunque sólo lo señala de forma explícita Andrea cuando todos los sujetos entrevistados destacan, al valorar “lo mejor” en la escuela española, al profesorado, su cercanía y competencia. No obstante Andrea señala también algunos aspectos negativos del mismo, centrados en la figura del orientador (“desmotivador”) o en el caso de Pedro sobre la del tutor (“lo peor”). Con todo, algunas decisiones del profesorado que no entendieron en su momento, como ubicarles en un grupo-clase determinado, se reconocen como acertadas posteriormente.

De modo singular, Pedro añade a las figuras anteriores de incidencia en la formación, el tema del interés por los estudios seleccionados. Situados en el nivel postobligatorio y enfrentados a la orientación profesional, seleccionar algo que apasione motivará para seguir adelante. En esta línea se pronuncian también Laura y Andrea en el momento de elegir enfermería. Los tres casos aludidos han valorado este aspecto al entrar en ciclos formativos en cuanto estudios orientados a la profesionalidad y diferenciados de la inercia que guía el permanecer en bachillerato repitiendo cursos o del acceso a la universidad sin una clara orientación. Sin embargo, los casos de derivación a formación profesional (Olga, César, Laura, Andrea y Pedro) han sido por derivación secundaria al no seguir la línea principal (“la ruta marcada”, según Pedro), que suponía como adecuada la familia, el profesorado o los amigos.

Sobre las opiniones de los principales actores de la formación

Se planteó a los sujetos que se pronunciaran sobre algunas de las opiniones recogidas en los grupos focalizados con Madres-padres iberoamericanos en (Barcelona), con Profesorado y con Alumnado (ambos en Madrid).

Respecto a las opiniones de los progenitores, los sujetos entrevistados destacan, sobre todo, la imagen que tienen de España como país de oportunidades para el estudio. Junto a esta imagen típicamente migrante, se señala el interés de los padres por ver el fruto del esfuerzo migratorio en los buenos resultados escolares de los hijos para que superen la condición migrante subalterna de la primera generación.

El proyecto migratorio familiar se puede desplegar en función materna, entendida como interés de la reunificación de los miembros de la familia, y función paterna ligada a la función de soporte material del proceso de estudios de los hijos reunificados. Esta función se hace co-extensiva con el proyecto migratorio, es decir, los padres ven su propia trayectoria migratoria de esfuerzo como medio para proporcionar oportunidades de estudio a los hijos, que éstos deben corresponder con su esfuerzo y éxito escolar. El quiebre de este pacto a causa del fracaso escolar es percibida directamente como “de-

cepción familiar” y no sólo escolar (caso de Rubén); incluso la orientación hacia niveles formativos que se consideran de menos prestigio provoca la resistencia familiar que el sujeto debe aprender a manejar (caso de Pedro).

El apoyo económico para la continuidad de los estudios post-obligatorios y no gratuitos, los sujetos entrevistados lo ven asegurado sea por la ayuda directa de los progenitores (Nely, Laura y Rubén), sea por la combinación de estudio y trabajo de los propios estudiantes (Olga, César, Fabián, Andrea y Pedro) e, incluso, por la ayuda de otros familiares, especialmente hermanos mayores que trabajan (Rubén y Pedro).

En España la relación de las familias con los centros escolares se ve afectada por el excesivo tiempo destinado al trabajo de los progenitores pero, con todo, se la califica de buena implicación en el caso de los primeros cursos (Laura, Nely, César y Fabián) o de implicación “a su manera” posteriormente (Pedro y Andrea). Para Andrea, mujer ecuatoriana de escolaridad tardía, si la familia no se implica más es porque ella no da motivos y trata de solucionar por su cuenta los problemas escolares para no añadir preocupaciones a su familia.

Respecto a la opinión parental de que sus descendientes pasan “excesivo tiempo” en la escuela española, un sector del alumnado se muestra de acuerdo, sobre todo en los niveles de la Educación Obligatoria (Nely), mientras otro sector, por el contrario, la critica: “esa forma de pensar lleva para otros tiempos” (Pedro).

En cuanto a los puntos básicos del grupo focalizado con docentes, las personas entrevistadas se definen también expresamente. Así, según el profesorado, el alumnado migrante al llegar a España tiene que hacer frente al duelo migratorio, una nueva situación familiar en la que tienen que volver a convivir con una madre (o ambos padres) de quien han estado separados varios años de la infancia. Mientras estuvieron separados la relación presencial era esporádica (viajes ocasionales) por lo que se privilegiaba una relación telefónica y a través de regalos o el envío sistemático de recursos para el mantenimiento y la escolarización (las remesas). Al reagruparse, padres e hijos se encuentran en situación inhabitual de relación continuada y, a veces, casi entre desconocidos, lo que obligaría a un gran reajuste emocional que supone la pérdida (de ahí la denominación de “duelo”) del modelo idealizado de relación en la distancia y la costosa recomposición de las relaciones cotidianas¹⁰⁷. Dicho duelo familiar, en opinión del profesorado, incidiría negativamente en el resultado escolar. Sin embargo, entre los sujetos entrevistados se observan múltiples situaciones de cambio, producidas durante la separación familiar, que deben afrontarse en el momento de la reagrupación:

107 En su trabajo, MOSCOSO, M.F. (2009, p.7) describe la situación de las familias reagrupadas cuyos miembros han estado separados geográficamente durante un periodo y se han reencontrado, desde la perspectiva de los hijos involucrados, como un proceso con varias etapas: la partida (viaje de uno o los dos progenitores); la incertidumbre (el tiempo de espera y elaboración o acomodación en origen a nuevos vínculos familiares); la doble o segunda partida (el viaje de los hijos, la ruptura con los espacios de socialización cotidiana); el reencuentro y el asombro (descubrimiento de nuevos espacios familiares, urbanos, domésticos, etc.) y la incorporación (el ingreso en la institución educativa).

- Nely tuvo que decidir si quedarse a vivir en Barcelona con su madre viuda y que vivía sola o volver a Ecuador. El recorrido escolar (interés de la madre por la opción de bachillerato en contra de la orientación del profesorado y de la propia Nely hacia ciclos formativos) de paso de la ESO a bachillerato ha propiciado un cambio muy positivo en la difícil relación de una madre sola con una hija adolescente, hasta tal punto que ha hecho variar las expectativas futuras de Nely, quien ahora plantea un retorno al país de origen acompañando a la madre, una vez terminados los estudios superiores.
- Fabián y Rubén han vivido el paso de los países de origen a España como la recomposición del núcleo familiar de origen: ambos viven actualmente con los padres y otros hermanos mayores que, a su vez, han formado su núcleo de convivencia. En los dos casos, debido a la menor edad, se deseaba la reagrupación familiar (“añoraba a mi madre”; “no es lo mismo estar con tu madre aquí que con los abuelos allí”). En los dos casos se trata de los hijos menores y en ambos fueron designados familiarmente como las personas destinadas a cumplir por los estudios las expectativas familiares, lo que ha supuesto para ellas una notable presión. Fabián ha cumplido las expectativas hasta el momento pero Rubén, con el suspenso en 2º de bachillerato, las ha defraudado (“les he decepcionado... es lo último que un hijo desea oír de sus padres”).
- Andrea fue reagrupada tardíamente después de una larga separación de la madre ante el temor de que no estuviera recibiendo una atención adecuada cuando vivía con el padre y hermanos mayores en Ecuador. La llegada a Madrid fue muy dura, dado que ni el padre ni la madre se podían hacer cargo de ella por las jornadas laborales que tenían. Se encontró sola, sin amigas y en una ciudad desconocida por lo que deseaba volver a Ecuador todos los días del primer año, en que apenas salió de casa, hasta que decidió asumir la reagrupación. Muchas de sus amigas, en circunstancias parecidas, retornaron al país de origen.
- Laura fue reagrupada por el padre, que vivía solo en Barcelona, junto con la madre y hermanas pequeñas. El proyecto migratorio simultáneo de madre e hijas no ha propiciado recorridos iguales en Barcelona: la madre se ha adaptado bien y mantiene una posición ambivalente ante el retorno, mientras que Laura espera obtener la titulación en enfermería para volver a Ecuador y trabajar allí. De las hermanas pequeñas unas desean volver y otras permanecer en Barcelona. La situación de “duelo familiar” ha sido menor en Laura que en Andrea pero aquella no habría superado el duelo migratorio entre países o ambientes: Ecuador sigue siendo percibido como el lugar original (de tranquilidad, sin ruidos) y Barcelona como paradigma del mundo occidental estresante.
- Finalmente, Pedro fue reagrupado por la madre junto a otros hermanos mayores. Él no se opuso porque al ser el más pequeño añoraba más a la madre ausente,

pero al llegar a Madrid se encuentra con “otra” situación familiar: la madre convive con otro marido ecuatoriano con el que ha tenido otras dos hijas, menores que Pedro. En suma, éste ha sido desplazado del lugar de hijo pequeño que acaparaba las atenciones maternas (“me sentí que había perdido el trono”) pero no sólo no incidió en la inserción escolar, sino que le ayudó a madurar mucho, según su opinión.

Las múltiples situaciones descritas avalan, por un lado, la referencia del profesorado a la existencia de una situación de “duelo familiar” producida por la reagrupación familiar; pero, por otro, no queda constatada la obligada incidencia negativa de este reajuste emocional en la escolaridad en España.

De forma más directa relacionada con la tarea docente, el profesorado señala el segundo tema: el déficit escolar del alumnado migrante o menor nivel formativo en origen, que daría lugar a la preferencia por la escolarización temprana¹⁰⁸. En último término el profesorado plantea que el desnivel formativo correspondiente a una escolarización no temprana puede llegar a ser una barrera insuperable para obtener el título en España. Ante esta afirmación del profesorado, los sujetos entrevistados expresan mayoritariamente su desacuerdo, tal como ya se ha expuesto. Sólo Andrea, ecuatoriana de escolaridad tardía, la acepta pero matizando que no considera que sea una barrera insuperable si se proporcionan los recursos suficientes (como los que aportan a los grupos de diversificación).

En tercer lugar, el profesorado establece una correlación entre la situación social de precariedad de las familias migrantes y las exigencias de la vida escolar. La falta de tiempo por las excesivas jornadas laborales de ambos progenitores y la difícil atención a los hijos en las tareas escolares en casa por la falta de formación de ellos, harían de las familias un obstáculo para la inserción escolar de sus descendientes¹⁰⁹. La respuesta de los sujetos entrevistados a este tema está en relación con la opinión recogida respecto a los padres sobre la misma cuestión. Coinciden con el profesorado en que, aquellos no tienen apenas tiempo para seguir la escolaridad formal de los hijos pero que esto no quiere decir que no se preocupen de la misma (Laura), sino que “lo hacen a su manera” (Pedro); esto es, producen una disculpa de responsabilidad paterna. Además en el caso del alumnado de más edad (final de ESO y bachillerato), los hijos se preocuparían de resolver personalmente los problemas escolares sin dar más motivos de preocupación a las familias (Andrea). Pero la respuesta más contundente es la que proporciona Laura cuando dice que el profesorado no busca en realidad esta participación porque no la

108 Es ya lugar común entre ciertos sectores del profesorado atribuir el ‘déficit escolar’ del alumnado migrante al sistema escolar de origen. Por su parte, diversos investigadores interpretan esta posición como una vuelta al tópico lingüístico antropológico de la ‘cultura de la pobreza’ o teoría del ‘déficit social’, ya criticados por Brueur (1999). La repercusión escolar de tal posición suele observarse en la reducción de expectativas del profesorado sobre dicho segmento de alumnado y, a la vez, una reducción de las exigencias sobre el mismo. Ver, POVEDA, JOLICES y FRANZÉ (2009, p.12).

109 Este posicionamiento del profesorado reproduce la observación de I. Terrén y C. Carrasco (2007) cuando afirman que la escuela española marca a los padres como inmigrantes pero, a la vez, les marca en la forma en que deben ser padres.

trabaja. La percepción más común de los sujetos entrevistados sobre la posición de los progenitores antes la escuela, la considera activa pero sin responder a los cánones de la institución, lo que se traduce en la invisibilización ante la misma.

En el grupo focalizado realizado con alumnado iberoamericano se establece una modalidad gradual de relación entre los inmigrantes recién llegados y el resto del alumnado. Los sujetos entrevistados se posicionan ante dicha propuesta y en algunos casos se refieren a los tres pasos o etapas establecidas:

Etapas 1ª: desconcierto inicial al llegar a la escuela española.

Todos los sujetos hacen referencia a esta situación y la relacionan, a veces, con el denominado maltrato al profesorado. En los casos de escolarización tardía, el corte previo con las amistades de origen hace más duro la recomposición de las relaciones y se observan situaciones de suspicacia mutuas por desconocimiento.

Etapas 2ª: adaptación y relación amigable entre compañeros escolares.

En los casos de escolaridad temprana e intermedia, que han cursado la ESO en España, suelen indicar que tal etapa ha sido la de mayor cercanía a los amigos, que han mantenido hasta el presente. Por su parte, en casos de escolaridad tardía, el proceso de recomposición de amistades también se ha realizado pero con más lentitud y coste emocional: “al principio casi no hablaba con nadie y ahora no puedo estar sin hablar” (Andrea).

Etapas 3ª de implicación escolar-relacional.

Esta situación se produce cuando el sujeto se involucra en actividades del centro que, en parte, tengan que ver con la ayuda al alumnado migrante. Es el caso de Laura, ecuatoriana en IES público de Barcelona, quien después de haber asistido a clases de refuerzo junto a otras compañeras migrantes, responde a la invitación del centro para colaborar como alumna-monitora en dicho programa de refuerzo.

Imagen del alumnado latino y su futuro formativo

El término “iberoamericano” como categoría de aplicación al alumnado, no es habitual en los centros consultados de Madrid y Barcelona. En su lugar se utiliza el de “latinos”. Por ejemplo, cuando se describe el alto porcentaje de alumnado procedente de América Central y del Sur se habla de “latinización del centro” como categoría general. Entre los sujetos entrevistados la imagen más recurrente sobre el conjunto del alumnado latino del que forman parte es que se sitúan escolarmente “en el promedio”. Pero hay matizaciones como las que presentan Andrea y Nely, para quienes están “muy por debajo”, debido al bajo nivel que traen del país de origen o al hecho de que se escolarizan mayoritariamente en centros públicos, lo que limita su recorrido formativo (“son contados los que acuden a centros concertados (...) y es una inferiorización de la

formación” Nely); por otro lado, para Laura, “la mayoría de los sudamericanos acuden a la universidad y quieren trabajar, aunque hay algunos que se juntan con bandas y dejan el estudio”. Situarse en el promedio indica que “hay de todas las clases”: quienes estudian y sacan buenos resultados, quienes optan rápidamente por ciclos formativos para insertarse pronto en el mundo laboral y quienes ni estudian ni trabajan, es decir, “hacen el vago” con cualquier excusa (Olga, Fabián, Rubén y Pedro).

Cuando se pide a los sujetos entrevistados una comparación del alumnado latino con el resto o con otros grupos, surgen también los estereotipos sobre los marroquíes (se orientan a ciclos formativos para ir pronto a trabajar), los chinos (inteligentes pero no constantes), los del este europeo (trabajadores y capaces) o la minoría gitana (escolarizados pero no aplicados). Si de los estereotipos generales se desciende a la situación en cada clase, obtenemos respuestas más matizadas:

- Para Laura, que cursó en IES público de Barcelona con mayoría de latinos, si los latinos en general se sitúan en un “rendimiento medio”, en su clase los mejores son una catalana, una marroquí y un hindú.
- En el caso de César, matriculado en 4º de ESO en centro concertado de Barcelona con minoría de latinos pero mayoría de extranjeros, los latinos son “normales” y de su clase los que tienen mejores notas son un español, una filipina y una marroquí.

La vinculación entre resultados escolares y proceso migratorio se trata en varios casos. Para Olga, dominicana que cursó PCPI, no se deben convertir en pretexto las dificultades del proceso migratorio (ajuste personal en el grupo familiar o en el entorno y en la escuela) para no esforzarse personalmente, tendencia que observa bastante extendida entre ciertos grupos de latinos y, explícitamente, entre los dominicanos. En opinión de Pedro, tales dificultades deben mantenerse en el ámbito individual sin pretender generalizarlas a los latinos. Por su parte, Fabián y Rubén coinciden en constatar que los latinos llegan con “hábito de estudio” del país de origen y lo van perdiendo aquí por no saber acomodarse a la libertad (falta de control en los centros); esto hace que si cada vez acceden más latinos a bachillerato, cada vez lo terminen menos.

En cuanto a las “bandas” o grupos latinos, ninguno de los entrevistados manifestó haber tenido relación intensa o implicación con los mismos, aunque conocían su presencia y actuaciones en los barrios y algunos centros escolares (“niños malcriados que se portan mal con los profesores”). Sobre la influencia de los amigos, como ya se ha señalado, la opinión más extendida es que tienen importancia para el rendimiento escolar pero tanto para bien (grupos de estudio y ayuda mutua) como para mal (“hacer campana” o pellas). Sin embargo en ambos casos es responsabilidad de cada cual dejar llevarse o no hacia un lado o el otro, es decir, que no se puede achacar nunca a los amigos los fracasos personales, como tampoco al comportamiento del profesorado, etc.

Respecto al futuro del alumnado latino se expresan dos posiciones muy marcadas. Por un lado, se vaticina que aquellos que no saquen el título tendrán que volver al país de origen y a la situación previa de partida, en muchos casos rural y de autoconsumo, sin opciones laborales en las ciudades (Fabián) o reproducirán en España la condición subalterna del inmigrante de la primera generación (Rubén). Por otro, con una perspectiva más optimista, César reafirma que se llegará a reconocer el mejor nivel formativo que traen del país de origen, terminando con el estereotipo del bajo nivel formativo del inmigrante, y Pedro hace el pronóstico de que “el futuro de los latinos irá a mejor,” porque “los centros verán la realidad de que los latinos vienen a estudiar y tratan bien al profesorado. Entonces, los centros devolverán la atención prestándoles mayor atención y recursos”.

8.3. TRAYECTORIAS MIGRATORIA Y ESCOLAR: INTERFERENCIAS MUTUAS

El primer punto de reflexión es que no se pueden deslindar las trayectorias escolar y migratoria en los casos considerados, a no ser que se restrinja la perspectiva unilateralmente. Las interferencias que se producen entre ambas trayectorias suponen un espacio de encuentro y pueden producir efectos potenciadores para una de ellas, para ambas a la vez o, por el contrario, efectos limitadores. Para ilustrar este ámbito, abordamos los puntos siguientes.

El poder escolar de las “remesas” en origen: la escolarización en centros privados

En cuatro de los ocho sujetos de la muestra se alude al efecto que las remesas familiares enviadas desde España tuvieron a la hora de la elección del tipo de centro escolar en origen. En tales casos se eligió siempre un centro privado, por considerar que ofrecía mejor formación y contaba con mejores recursos que los centros públicos. En dos casos, Nely, ecuatoriana, y Pedro, ecuatoriano, se produjo un cambio desde el centro público al privado en cuanto la familia pudo disponer de los recursos proporcionados por las remesas. En los otros dos casos, la escolarización en origen se hizo toda en centro privado; Rubén, boliviano, señala que a tales centros sólo podían acudir quienes disponían de recursos económicos por el nivel familiar o por las remesas, como era su caso.

La escolarización en centros privados en origen no evitó, sin embargo, que al llegar a España los sujetos aludidos tuvieran que repetir el mismo curso que habían terminado en origen, con gran disgusto suyo y de la familia. Sólo Fabián indica que pasó directamente de 2º de Primaria en origen a 3º de Primaria en Madrid.

Desajuste entre los calendarios escolares de origen y destino

En varios casos de la muestra se precisa la interferencia entre los calendarios escolares de los países de origen y de España: para Rubén, de Bolivia, el curso va de febrero a octubre; para César, procedente de Perú, de marzo a diciembre y para Laura, procedente de la costa ecuatoriana, el curso escolar va de abril a enero.

- En el caso de César, peruano, la reagrupación familiar se produce en octubre para hacerla coincidir con el inicio del curso en Barcelona, por lo que éste no puede terminar el último trimestre de 3º de Primaria en el país de origen. Sin embargo la ubicación del mismo en 4º de Primaria, por edad, sin haber terminado 3º en origen, le favorece.
- En la región de la costa de Ecuador, el calendario escolar es distinto al de la sierra, para acomodarse al clima, y va de abril a enero. Para Laura, ecuatoriana proveniente de la costa, esta diferencia le implicó la pérdida de diez meses de escolaridad: terminó 6º de Primaria en enero y, como el viaje de reagrupación familiar estaba previsto para mayo siguiente, sus padres no le escolarizaron en 7º en abril en Ecuador. Al llegar a Barcelona en mayo, tampoco fue escolarizada porque el curso estaba terminando. De este modo Laura estuvo sin escolarizar desde el mes de enero hasta octubre del año siguiente. Si a esto añadimos que, al entrar en el sistema escolar en Barcelona la ubicaron de nuevo en 6º de Primaria, el retraso le supuso dos años.
- En situación intermedia se encuentra Rubén, boliviano, quien estuvo desescolarizado durante un semestre (entre noviembre y abril). Rubén termina el curso de 6º de Primaria en origen en octubre pero después de las vacaciones no se escolariza en 7º por la inminencia de la reagrupación; llegado a Madrid en abril, sin embargo, se escolariza en el último trimestre del curso, en 6º de Primaria. Rubén estuvo desescolarizado seis meses y, como repitió un trimestre de 6ª de Primaria, perdió un año de trayectoria escolar, pero a cambio tiene reconocido como cursado completo en España 6º de Primaria.

Para el resto de casos entrevistados no se produjo esta disfunción entre calendarios escolares. Sin embargo, en los casos de Nely y Andrea se afirma que, al no ser la formación el principal objetivo de la reagrupación, tampoco se tuvo en cuenta esta circunstancia al programar el viaje. Si no les supuso ningún desajuste en la escolarización en España, fue por la coincidencia del momento del viaje con el final del curso escolar en origen.

La observación de los casos anteriores permite constatar la variabilidad temporal de las trayectorias migratorias familiares, el condicionante del diferente calendario escolar (si se termina el curso allí no se puede empezar a tiempo aquí), así como la diversidad de las actuaciones de los centros al acoger a los recién llegados, lo que impide la consideración de una aplicación normativa de modo rígido. Esta flexibilidad de prácticas migratorias y

escolares podría permear el discurso del profesorado y de los centros ante la denominada cuestión de la “matrícula abierta”, cuando se achaca a la ininterrumpida escolarización del alumnado migrante la interrupción del trabajo académico. Tal como indica F. Carbonell, no hay que perder de vista que la escuela habría sido asaltada por algo más importante que unos alumnos diferentes: ha sido absorbida por la globalización de la economía¹¹⁰.

Escolarización temprana o tardía

En el grupo realizado con el profesorado de centros escolares de Madrid (ver cap. 4), se insistía frecuentemente en la importancia del momento temprano de la escolarización para el buen resultado escolar del alumnado migrante. En suma, más allá de un cierto umbral temporal, el resultado no se podría garantizar. Esta preferencia por la escolarización temprana (“cuanto antes, mejor”) también se repite entre algunos investigadores, quienes la recogen como uno de los elementos que inciden en el éxito de la trayectoria escolar junto al género del alumnado y el proceso de la adolescencia¹¹¹.

Sin entrar aquí a determinar de nuevo lo que en cada caso se pueda entender por escolarización temprana, por nuestra parte podemos aducir que en los resultados del momento de paso observado, los dos casos de sujetos escolarizados antes de los 9 años en España (considerados aquí como escolarización temprana: César y Fabián) y situados en el nivel obligatorio, han conseguido acceder al nivel post-obligatorio cumpliendo sus expectativas previas: César, peruano en Barcelona, a ciclo formativo de Grado Medio y Fabián, ecuatoriano en Madrid, a bachillerato. Pero los otros dos casos del nivel obligatorio también lo han conseguido: Nely, ecuatoriana de escolarización intermedia, a bachillerato, superando las expectativas previas; y Olga, dominicana de escolarización tardía, aunque en este caso dando un rodeo por el PCPI después de suspender dos veces 3º de la ESO.

Proclamar que “cuanto antes se escolaricen, mejores resultados”, puede tener una lectura pragmatista de proporcionar a dicho alumnado una mejor acomodación al sistema escolar en España, pero no obvia el presupuesto implícito de que los sistemas escolares en origen no ofrecen la misma calidad de enseñanza en todos los casos (déficit de nivel) o que dicho alumnado no se escolariza tan pronto en su país de origen (déficit de escolaridad). Claudia Pedone, investigadora entrevistada en el marco de este estudio, ofrece una interesante interpretación sobre este asunto, al afirmar que pensar que sólo los que llegan tempranamente se pueden integrar es peligroso y perverso. Según la misma investigadora, esta tendencia interpretativa surgió a partir de la reagrupación acelerada y masiva de chicos latinoamericanos, en particular ecuatorianos y colombia-

110 Ver el prólogo de F. Carbonell al texto de J.M Baráibar (2005, p.12) y CARBONELL, F., MARTUCELLI, D., La reconversió de l'ofici d'educar. Globalització, migracions i educació, Barcelona, Eumo Editorial/Fundació Jaume Bofill, 2009.

111 La equiparación de resultados académicos entre alumnos nativos e inmigrantes de inserción temprana en la escuela española se ha constatado en diversos estudios, entre otros, LABRADOR, J. y BLANCO, M.R. (2007), ALEGRE, M.A. (2008), COLECTIVO IOÉ (2003) y GUTIÉRREZ-DOMÉNECH, M. (2009).

nos en los años 2002-2003. Se empezó a difundir entonces el discurso de que si no se reagrupaban los chicos desde pequeños, no había posibilidad de integración exitosa. Según esta interpretación, la propuesta generalizada sobre la importancia de una escolarización temprana participó en la construcción de un imaginario estigmatizador desde que la escuela no percibe la diversidad como riqueza y quita oportunidades a los jóvenes, etiquetándolos previamente con términos negativos y estereotipados.

En la muestra observada para este estudio, todos los sujetos se escolarizaron en origen con cinco o menos años. Por otra parte, los resultados escolares en origen y destino se exponen en el apartado 8.1; ahora interesa exponer lo que opinan los sujetos entrevistados sobre la preferencia por la escolarización temprana. Hay un punto específico en el que coinciden los tres sujetos escolarizados en Barcelona en relación a la escolarización temprana: es preferible debido al uso del catalán como lengua vehicular de la escuela y que no dominaban aquellos al llegar. Sólo Nely, ecuatoriana con escolarización intermedia, declara haber tenido dificultad en el aprendizaje del catalán y haber sufrido retraso escolar por ello, lo que supone que una escolaridad más temprana lo hubiera evitado favoreciendo el éxito escolar. Sin embargo, el verdadero “bache” escolar de Nely tendrá lugar tres años después de escolarizarse en Barcelona, con el comienzo de la adolescencia en que dejaron de interesarle los estudios (situación similar la refiere César, peruano en Barcelona, quien sin embargo es un caso de escolarización temprana).

Por el contrario, César y Laura, escolarizados en Barcelona, aportan una propuesta divergente al eslogan de la preferencia por la escolaridad temprana. En su opinión, la escolaridad tardía en destino facilitaría el éxito escolar, es decir, una escolaridad más prolongada en origen permitiría una mejor formación para el momento del tránsito al sistema escolar de destino:

- Para César (escolaridad temprana) de haber continuado la escolarización en Perú por más tiempo, la trayectoria en Barcelona le hubiera resultado más exitosa, debido al alto nivel académico del país de origen y al fuerte hábito de estudio que se inculca desde los centros y las familias.
- Desde una perspectiva similar, Laura, ecuatoriana de escolaridad intermedia, plantea que la escolaridad temprana tiene sus desventajas, dado el clima de pérdida de autoridad del profesorado en España. Esta produce malos hábitos en el alumnado inmigrante, que no los habría adquirido de permanecer más tiempo escolarizado en origen: se refiere que la hermana menor de Laura dejó de hacer los deberes de clase al llegar a Barcelona, con la excusa de que muchas compañeras no los hacían y, según ella, no pasaba nada; y, por el contrario, si los hermanos menores tienen mejores resultados es por el empeño de los mayores en su educación, y no por la su escolaridad temprana.

En la misma línea se manifiestan Rubén, boliviano en Madrid de escolaridad intermedia, al referir que los latinos se relajan al llegar a Madrid por la falta de control, y Pedro, ecuatoriano también de escolaridad intermedia, quien reafirma la competencia

del profesorado en origen, a lo que añade un argumento de experiencia: de los tres hermanos reagrupados para estudiar en Madrid, los dos mayores se escolarizaron en bachillerato y han obtenido mejor resultado que él, que se escolarizó en 6º de Primaria.

La propuesta del profesorado encuentra eco en Andrea, ecuatoriana en Madrid de escolaridad tardía, quien opina, por su propio caso y de las compañeras que ha conocido, que el alumnado iberoamericano (excepto el caso de Brasil) llega a España con menor nivel de conocimientos (“falta de base”) y, si además, como le pasó a ella, deja sin terminar en el país de origen la etapa educativa en que estaba, se produce un desfase casi insalvable que conduce al fracaso escolar. Andrea resalta tanto el bajo nivel del inmigrante como el alto nivel del autóctono: “aquí los niños de seis y hasta de cinco años hablan inglés perfectamente”. Desde esta perspectiva, la escolaridad temprana sería la adecuada.

Expectativas formativas máximas y valor del título español.

Las trayectorias escolares y migratorias contienen, además del recorrido ya realizado, un componente importante de expectativa. Se proyecta un futuro tanto sobre la situación formativa a conseguir, como sobre la posible inserción profesional cualificada. Esta, a su vez, se puede pensar ubicada en el país de origen, en España o en otros lugares y, también, hacerlo depender de la obtención de la nacionalidad española. En suma, las interferencias mutuas de las trayectorias escolares y migratorias se conjugan con las resoluciones que adopten tanto la situación de la extranjería (nacionalización o no) como la de la inmigración (retorno, permanencia o movilidad permanente). El Cuadro 8 recoge el resultado obtenido sobre las expectativas formativas y los proyectos de futuro migratorios y de inserción laboral.

En el caso de hijos de migrantes, cuando uno de los objetivos de la reagrupación familiar ha sido precisamente aprovechar las oportunidades de estudiar en España, la presión familiar se hace más patente y el resultado escolar será valorado en términos de superación por el estudio de la condición subalterna de los propios padres. Así pues, podemos indagar sobre el valor que atribuyen a la formación los sujetos entrevistados en relación al proyecto migratorio familiar y, también, sobre el valor que atribuyen al “título” obtenido en España como signo de prestigio personal y oportunidad laboral. Se puede interpretar en estos términos la elección de todos los informantes de Barcelona de matricularse en un centro concertado, al que se atribuye mayor valor educativo. Claudia Pedone, entrevistada como ‘experta’, hace notar que la clase media latinoamericana tendría una preferencia por la escuela concertada “dado que les significa calidad desde la idea que traen del país de origen”.

Cuadro 8
Expectativas formativas, migratorias e inserción laboral

	Momento inicial (Fase I, 2009-10)	Expectativas académicas (Fase II, 2010-11)	Proyectos de futuro
Final de la Secundaria Obligatoria	<p>Nely 16 años, 4º ESO. Mujer ecuatoriana, emigró con 11 años; 5 años en Barcelona. Escolarización temprana.</p>	<p>A corto plazo: Cursar Bachillerato. A largo plazo: acceso a Ciclo Grado superior o Universidad (Hostelería y Turismo, idiomas).</p>	<p>Proyecto laboral: Profesional con un título europeo. Proyecto migratorio: Retornar para acompañar a su madre (devolución de la deuda migratoria). Nacionalizada reciente.</p>
	<p>Olga 17 años, PCPI. Mujer dominicana, emigró con 14 años; 3 años en Madrid. Escolarización tardía.</p>	<p>A corto plazo: Finalizar PCPI y consolidar ESO; Peluquería en academia. A largo plazo: Ciclo Grado superior (Hostelería) o Universidad.</p>	<p>Proyecto laboral: Profesional con un título básico. Proyecto migratorio: Donde haya oportunidades, en España o en el país de origen. Nacionalizada reciente.</p>
	<p>César 14 años, 4º ESO. Varón peruano, emigró con 8 años; 6 años en Barcelona. Escolarización temprana.</p>	<p>A corto plazo: Cursar Ciclo Grado medio. A largo plazo: Ciclo Grado superior y acceso a la Universidad.</p>	<p>Proyecto laboral: Profesional con título superior europeo. Proyecto migratorio: Donde haya oportunidades (no se ve posible en el país de origen). Nacionalizado reciente.</p>
	<p>Fabián 16 años, 4º ESO. Varón ecuatoriano, emigró con 8 años; 8 años en Madrid. Escolarización temprana.</p>	<p>A corto plazo: cursar Bachillerato. A largo plazo: Universidad (Empresariales) e Idiomas fuera de España. Eventual paso por FP Superior.</p>	<p>Proyecto laboral: Empresario con un título superior y manejo de idiomas. Proyecto migratorio: Con la doble nacionalidad (solicitada) espera libertad de movimientos en un plano transnacional. A largo plazo podría retornar al país de origen.</p>

Final de la Secundaria Post-obligatoria	<p>Laura 17 años, 2º Bachillerato. Mujer ecuatoriana, emigró con 11 años; 5 años en Barcelona. Escolarización intermedia.</p>	<p>A corto plazo: Cursar Ciclo Grado medio y después de Grado superior. A largo plazo: Universidad (Enfermería). Tiene aprobada la selectividad.</p>	<p>Proyecto laboral: Profesional con título superior europeo. Proyecto migratorio: Retornar y trabajar en el país de origen. Se valora la tranquilidad. Nacionalizada reciente.</p>
	<p>Andrea 16 años, Ciclo Grado medio. Mujer ecuatoriana, emigró con 14 años; 2 años en Madrid. Escolarización tardía.</p>	<p>A corto plazo: Finalizar prácticas de Grado medio y acceder después a Ciclo Grado superior. A largo plazo: Universidad tras hacer el Ciclo Grado superior.</p>	<p>Proyecto laboral: Profesional con título superior europeo. Proyecto migratorio: Donde haya más oportunidades. Se percibe como difícil la readaptación en el país de origen. Nacionalizada reciente.</p>
	<p>Rubén 17 años, 2º Bachillerato. Varón boliviano, emigró con 12 años; 5 años en Madrid. Escolarización intermedia.</p>	<p>A corto plazo: Repetir 2º Bachillerato y pasar la selectividad. A largo plazo: Universidad (ingeniería informática).</p>	<p>Proyecto laboral: Profesional con título superior europeo. Proyecto migratorio: Quedarse en España. No piensa retornar. Solicitud de nacionalización.</p>
	<p>Pedro 18 años, 2º Bachillerato Varón ecuatoriano, emigró con 11 años; 7 años en Madrid. Escolarización intermedia.</p>	<p>A corto plazo: Cursar Ciclo Grado superior. A largo plazo: Universidad (Diseño informático).</p>	<p>Proyecto laboral: Profesional con título superior europeo. Proyecto migratorio: Establecerse en España. El retorno condicionado a la mejora de la situación en origen. Nacionalizado.</p>

Si atendemos a las máximas expectativas formativas declaradas por los sujetos entrevistados, todos aluden a que la meta última es el acceso a la Universidad y la obtención del título superior. Sin embargo, sólo la mitad apunta previsiblemente a una matriculación en la Universidad. No obstante estos resultados, la valoración de la formación en España continúa estando presente en las declaraciones de los entrevistados. Tal como indica Pedro, “el valor del título responde a la imagen del país en el mundo y

España tiene mejor imagen que los países de origen". Por ello se explica, por ejemplo, la dificultad de convalidar en España los títulos obtenidos en el país de origen y, por el contrario, la facilidad de hacerlo allí para los títulos españoles. Regresar al país de origen con un título español es abrirse las puertas a mayores posibilidades de trabajo que las que tienen los titulados allí: "quiero regresar con mi título y mi carrera", "de haber estudiado allí, me encontraría con un título y sin nada [de trabajo]" (Andrea), aunque Laura y Nely, mujeres ecuatorianas con proyecto de retorno, reclaman también el valor del título obtenido en origen para conseguir trabajo allí. El mayor valor responde, para Fabián, al mayor nivel de la Universidad en España, mientras que para César, en Perú habría más nivel pero menor valor; por ello para César el objetivo de los jóvenes migrantes es "obtener títulos (aquí) que valgan más (allí)".

Un paso más en la valoración del título español es hacerlo coincidente con el título "a nivel europeo", tal como lo denominan Laura y Rubén. Entonces el valor del mismo se transnacionaliza y abre las puertas para trabajar tanto en España como en el ámbito de la UE y, más aún, en el país de origen. Pero esta apertura supone también la comparación entre países o entre títulos obtenidos en otros lugares y, en este sentido, tal como indica Nely, la valoración máxima la alcanza el título que proviene de EE.UU; ella desearía obtenerlo allí, aunque no lo ve viable y se conforma con el de "nivel europeo".

Los "estudios" como medio para superar la condición subalterna migrante

El hecho de la migración, en cuanto salida del propio país para buscar mejores condiciones de vida, sitúa al migrante en una condición subordinada respecto al nacional en cuanto sujeto de derechos. Los hijos de los migrantes vivencian como negativa la condición social en que se desarrollan sus padres, aunque el trabajo les proporcione mayores recursos que en el país de procedencia; y esta vivencia también se la transmiten los propios padres: "Hija, estudia para que no sufras como nosotros; que no tengas que sufrir y salir a buscar en otro país"(Andrea).

Muchos padres y madres migrantes no desean para sus hijos un futuro igual al suyo. De ahí que uno de los fines de la reagrupación es que estudien en España y consigan a través de la formación el ascenso social que los aleje de la condición migrante: "mi madre no quiere que trabaje como ella" (Nely). Se identifica trabajo migrante con trabajo en peores condiciones que el del autóctono, mal remunerado y sin estabilidad; la madre le dice a Olga que su trabajo es "poco digno". ¿Cómo conseguir un buen trabajo, estable y con condiciones dignas?, siguiendo el lema de los padres: "estudiar, estudiar y estudiar" (Pedro). La buena formación permitirá superar la condición de los padres y "ser algo en la vida" (Fabián), "no ser un chica estancada, una más del montón" (Nely), será "la única manera de llegar a lo más alto" (Rubén).

Sin embargo, la formación elegida por los hijos no siempre es bien aceptada por la familia, tal como se observa en las historias estudiadas. Se observan reticencias familiares a la elección de ciclos formativos cuando se podría optar a la Universidad (caso

de Pedro) o cuando se entiende que el trabajo posterior es de “carácter manual” o “no cualificado” (camarera, en Olga, o “azafata de vuelo”, en Nely). En todo caso, “sin estudios no se va a ninguna parte”, según los padres (Andrea), y los jóvenes migrantes que no obtengan un título ahora reproducirán luego la condición social y laboral de los padres, sea aquí o allá (“a seguir llevando su trabajo”, Fabián).

La investigadora Claudia Pedone comenta para este estudio que a la clase media en América Latina le vendieron en las últimas décadas del siglo pasado que la única posibilidad de movilidad ascendente era a través de la educación y aunque la historia lo ha ido desmintiendo, los padres actuales, que eran los hijos de entonces, lo siguen repitiendo a sus hijos aquí en España. Sin embargo, la experiencia investigadora en Barcelona le ha mostrado que algunos chicos cuestionan a sus padres la verdad de esa idea. En este sentido, se retoma el punto de vista de Andrés Pedreño y Iñaki García cuando afirman que la condición migrante se hereda... y se supera en muy pocos casos y con muchos años de esfuerzo. En el caso del alumnado iberoamericano, para la citada autora en estos momentos, en cuanto flujo de reagrupación acelerada al que ha sorprendido la crisis económica europea, irá arrastrando mucho tiempo la condición heredada de hijos de migrantes.

Acceso a la nacionalidad: ¿momento ideal de disolución del proyecto migratorio?

Para el conjunto de la inmigración iberoamericana, en torno a uno de cada cuatro ha obtenido la nacionalidad española, que en la mayoría de los casos supone la “doble nacionalidad”. En la muestra observada para este estudio, dos casos (Fabián y Rubén) la tienen solicitada y los seis restantes ya la han obtenido, aunque es reciente (menos de dos años) en Nely, Olga, César, Laura y Andrea. Desde este punto de vista se trata de una muestra que sobrerrepresenta este factor y que puede explicarse por el prolongado tiempo de residencia de los grupos familiares respectivos en España, en torno a una década¹¹².

La ciudadanía presenta dos dimensiones diferenciadas pero interdependientes: la dimensión política, asociada al estatuto legal, que implica el reconocimiento de derechos y obligaciones respecto al Estado (estatuto de ciudadanía o nacionalidad) y, otra dimensión de naturaleza psicológica, asociada a la identidad que hace sentirse al sujeto parte de una colectividad con la que se identifica y en la que se reconoce (ciudadanía vivenciada o práctica). En el caso de los ciudadanos iberoamericanos, la obtención de la nacionalidad española no implica la renuncia a la propia sino el acceso a la doble nacionalidad. Esta circunstancia, junto al hecho de que la mayoría de los sujetos entrevistados haya vivido pocos años en el país de nacimiento y que todos tengan en común la lengua materna, hace que no se presente la obtención o solicitud de

112 En la monografía elaborada sobre “Jóvenes de origen migrante ecuatoriano en Madrid”, Programa TRESEGY, de las 7 historias de vida presentadas, sólo dos habían obtenido la nacionalidad española. Esta divergencia con el resultado del presente estudio pone de relieve el incremento progresivo en el acceso a la nacionalidad en el sector de jóvenes iberoamericanos. Ver, COLECTIVO IOÉ y MATEOS, E. (2008 b).

la nacionalidad española como conflicto abierto entre identidades o entre lealtades a diferentes comunidades de referencia.

En unos casos, el sujeto se siente más cerca del país de origen, en cuanto lugar de nacimiento personal y de referencia familiar (“donde están los abuelos”) o en cuanto lugar de vivencia de los símbolos colectivos nacionales. En otros casos se siente más próximo a España: “es mi casa, más que Ecuador”; “(me siento) más de aquí que de allí; casi no conozco Bolivia”. Pero casi siempre con una ambivalencia latente:

- (Fabián, 17 años, reagrupado a los 8 y solicitante de la nacionalidad): “El lugar donde he nacido y me he criado..., bueno, ‘me he criado’, donde está mi familia”.
- (Pedro, 19 años y reagrupado a los 11, nacionalizado): “España es mi casa, más que Ecuador. Pero si me preguntan de donde soy, digo: ¡ecuatoriano!”.

La obtención de la nacionalidad, que implica jurídicamente la disolución de la extranjería, no alcanza casi nunca a la dimensión identitaria. Así, Olga, dominicana con rasgos fenotípicos caribeños, siente que la siguen percibiendo como extranjera/inmigrante, por lo que la nacionalización no le ha proporcionado una nueva identidad. Del mismo modo, Nely reconoce que la recién estrenada nacionalidad española “no ha tenido influencia por el momento”. Solamente César, también recién nacionalizado, manifiesta la ilusión de acceder al trabajo como “cualquier ciudadano español”.

Al margen de los sentimientos identitarios, todos los sujetos entrevistados afirman que la obtención de la nacionalidad tiene un valor instrumental: es útil para viajar (ir y venir del país de origen) y para permanecer en España o residir en otro país de la U.E; facilita los trámites ordinarios (abrir una cuenta bancaria, alquilar una vivienda o suscribir un contrato laboral) y es garantía contra la arbitrariedad administrativa en inmigración (en caso de redada policial, Pedro exhibe el DNI español ante la sorpresa de la policía). En resumen, la nacionalidad adquiere un valor de movilidad internacional, que propiciaría tanto el retorno (y la disolución de la categoría de inmigrante tradicional) como la movilidad permanente (nueva reconfiguración general de la condición “móvil” para toda la población en la globalización). En el caso de la muestra observada, se presenta como un factor de nuevas y mayores oportunidades (“te abrirá puertas, que está muy bien”), aunque por el momento, dada la edad de los sujetos entrevistados, apenas se haya utilizado¹¹³.

Rubén, solicitante de la nacionalidad, señala que la mayoría de sus amigos pretenden obtener la nacionalización para “optar a más derechos” pero que no los podrán ejercer porque se verán obligados a retornar al país de origen al no haber conseguido

113 Al tratarse de una muestra de jóvenes-adolescentes sin inserción laboral (15-19 años), este resultado es divergente del obtenido en la monografía de COLECTIVO IOÉ y MATEOS, E. (2008b) sobre Jóvenes de origen migrante ecuatoriano del Proyecto TRESEGY cuya muestra comprendía de los 16 a los 25, en la que la inserción laboral era una preocupación habitual.

una cualificación profesional (una titulación). Por tanto, la nacionalidad sin la titulación sería ineficaz, pero la confluencia de ambas “abrirá puertas en España, en el país de origen y en la Unión Europea”.

La complementación entre el valor de la nacionalidad española y el valor de la titulación española/europea es también señalada por Andrea y Fabián. Andrea, nacionalizada, dice que conseguir el título y la nacionalidad supone situarse en la posición ideal de partida (“a correr”). Y para Fabián, solicitante de la nacionalidad, que desea acceder a la excelencia del saber (titulación universitaria y dominio de idiomas) y a residir en otros países, la conjunción del título superior y la nacionalidad comunitaria otorgará un plus al proyecto migratorio que él denomina “proyecto migratorio alargado”, es decir, de largo alcance (en muchos lugares de residencia apto para muchos trabajos cualificados y muchos idiomas) frente al de “corto alcance” de la generación de los padres o migrantes tradicionales, limitado a un trabajo y dos lugares (salir y retornar al país de origen).

La segunda vertiente de la relación entre nacionalidad y escolaridad la presenta Laura, ecuatoriana nacionalizada y con proyecto de retorno para trabajar en origen. Reconoce que la obtención reciente de la nacionalidad española “no le emociona tanto”, a la vez que siente añoranza en la escuela por los símbolos colectivos nacionales, tal como ella los vivió en Ecuador. La vinculación entre escuela e identidad nacional se simboliza, sobre todo, en la figura del “abanderamiento” escolar: subir la bandera diariamente; desfilar tocando música y con banderas; obtener “banderas de honor” de mejor alumno, etc. Laura siente como una pérdida no vivirlo en la escuela de Barcelona y que las hermanas pequeñas no lo hayan vivido en Ecuador, cuando para ella ha sido tan importante. La ausencia de signos colectivos nacionales en la dinámica del centro es señalada también por Andrea, Olga y César, todos nacionalizados, y los dos últimos acostumbrados en los centros escolares del país de origen a una disciplina casi militar.

La inserción profesional y la disyuntiva del retorno

Para los sujetos entrevistados, tal como se ha expuesto, la obtención de un “título europeo” significa la garantía del reconocimiento de la formación para la futura inserción profesional, sea ésta en el país de origen (como ventaja comparativa respecto a los connacionales) en España o en otro país. También la obtención de la “nacionalidad española” (comunitaria) supone un salvoconducto para la movilidad internacional, que se suma como valor añadido al de la cualificación profesional. Pero, en concreto, ¿dónde realizar la inserción profesional? Parece ser esta la clave para la permanencia, el retorno o la movilidad permanente.

Si la migración familiar supuso salir del país de origen en busca de mejores oportunidades de vida, en opinión de César, Andrea, Rubén y Pedro la situación actual de sus países (Perú, Ecuador y Bolivia), si son realistas, les sigue cerrando las puertas. Además, Andrea y Pedro, lo mismo que Olga, de República Dominicana, insisten en que, a pesar de las ventajas comparativas de un posible retorno con título europeo, se mantiene un

cierto temor a no poder re-adaptarse al nivel de consumo y a la mentalidad de la sociedad de origen. En definitiva, se volvería siempre y cuando todas las condiciones estuvieran a favor en los países de origen y afectaran favorablemente a los sujetos, lo que no parece realista por el momento.

A diferencia de los sujetos anteriores, Laura y Nely planean el retorno, cada una a su manera. Laura, ecuatoriana nacionalizada española, planea un “retorno titulado” que aproveche las ventajas comparativas de la cualificación obtenida en Barcelona para alcanzar el lugar ideal de un trabajo tranquilo en origen, lejos del estresado mundo laboral europeo. Mediante el retorno espera conseguir un proyecto migratorio personalizado, que no pudo realizar por ser menor de edad en el momento de la reagrupación familiar. Por su parte Nely, en Barcelona, planea un retorno en simbiosis con la madre, una vez lograda la titulación de nivel europeo y habiendo obtenido la nacionalidad española; la vuelta al país de origen, siguiendo la estela de la madre, va a suponerle la devolución de una deuda filial (“hacer con mi madre allí, lo que ella ha hecho conmigo aquí”): tuvo un cuasi-proyecto migratorio al llegar a Barcelona, dado que vino a prueba, para ver si se adaptaba a convivir con la madre que estaba sola, y establece también la expectativa de un proyecto de retorno vinculado al de la madre. El factor de simbiosis materno acapara en ambos momentos la proyección vital de Nely.

Otro caso rico y complejo para un análisis de las trayectorias migratoria, formativa y profesional, es el de Fabián, ecuatoriano en Madrid. La convicción de obtener el título superior de nivel europeo en Administración de empresas, el proyecto de aprender idiomas viviendo en diversos países y la obtención de la nacionalidad española ya solicitada como pasaporte de movilidad internacional, le abocarán a montar su propia empresa, sea en su país de origen (con el retorno y apoyo de sus padres) o sea en otros lugares (inserción multilocal). Este proyecto de inserción posterga el retorno personal al país de origen para muy lejos (“no antes de los 40 años”). Las expectativas máximas de Fabián muestran los efectos de la internacionalización actual tanto en los proyectos migratorios como en los proyectos formativos y en los de inserción profesional en los mercados globales. El modelo Fabián se postula como la respuesta a las exigencias de la deslocalización de cualificaciones y personas, es decir, un proyecto “alargado” versus el proyecto de “corto alcance” (de ida y vuelta) de la generación de los padres, trabajadores descualificados. Pero, a la vez, supone la punta de lanza del modelo más general de implantación de movilidad laboral para todos los trabajadores, autóctonos y migrantes.

Principales modalidades de trayectorias migratorias-formativas

Tal como se ha expuesto en repetidas ocasiones, en los casos observados de alumnado iberoamericano no es posible deslindar la trayectoria migratoria y la escolar o formativa. Pero, lo mismo que pueden apreciarse diversas modalidades de transición escolar (ver 8.1), también se delinearán modalidades para el conjunto de la trayectoria migratoria-formativa. En dicho conjunto se considera tanto la expectativa de formación (obtención del título) y su incidencia en la migración familiar (superación de la condición

subalterna de los padres), como la obtención de la nacionalidad española y la expectativa de la inserción laboral futura (retorno al país de origen o permanencia en España).

Jóvenes de origen migrante no titulados, con perspectiva migratoria de retorno o de asentamiento en España.

En opinión de los entrevistados, aquellos jóvenes de origen migrante que no logren una titulación en España tendrán que volver no solamente al país de origen (dada la dificultad de conseguir trabajo en España en estos años de crisis), sino también a la situación previa a la de la partida de sus padres; es decir, a una situación casi de autoconsumo rural y sin opciones laborales en la ciudad. En caso de permanecer en España, tampoco lograrán superar la condición subalterna de la migración, reproduciendo el trabajo precario de los padres.

Para este segmento de jóvenes, el fracaso de la propia trayectoria formativa-migratoria es el de la pérdida de las oportunidades propiciadas por la migración familiar a España y la inserción en el sistema escolar español.

Jóvenes de origen migrante con titulación española y con perspectiva migratoria tradicional (de corto alcance).

La obtención de la titulación española, media o superior, les supondrá un factor clave para la superación de la condición social subalterna asociada a los padres migrantes en España y, en caso de retornar al país de origen, una ventaja comparativa por el valor reconocido al título europeo en el país de origen. La trayectoria migratoria se entiende en el doble sentido de ida-vuelta, tal como lo plantearon los progenitores al decidir venir a España, por lo que previsiblemente un segmento de estos jóvenes retorne al país de origen. Pero en caso de permanecer en España, se acentuará la expectativa de superar la condición social subalterna atribuida a los padres migrantes.

Jóvenes de origen migrante con titulación superior y proyecto migratorio de 'largo alcance'.

Esta tercera modalidad incluye la obtención del título superior europeo (la cualificación de excelencia) y la obtención de la nacionalidad española (condición para la movilidad transnacional). El complemento a lo anterior es la residencia en otros países valorados internacionalmente (multi-localidad: residencia más allá del país de origen y de España) y el aprendizaje de otros idiomas internacionalmente considerados.

El modelo resultante superará la condición social subalterna de la migración tradicional y la concepción de la trayectoria migratoria restringida a dos lugares, apuntando a dar respuesta cumplida a los requerimientos de la globalización de la economía sobre todas las personas en cuanto estado de movilidad/disponibilidad permanente. Este segmento de jóvenes migrantes aparece como punta de lanza de un posible modelo generalizable a toda la población migrante y autóctona.

Indicaciones y propuestas

9. INDICACIONES Y PROPUESTAS

A continuación presentamos algunas indicaciones y propuestas que se desprenden del material recogido en la investigación realizada y que podrían ser de utilidad, sobre todo para los agentes educativos.

9.1. ACLARACIONES CONCEPTUALES

Se suele afirmar que sobre las denominaciones es mejor no hacer problema. Y es cierto, siempre y cuando no encubran determinadas realidades o cuando no propongan objetivos imposibles. Así podemos observar que, en la aproximación a la situación de los hijos e hijas de inmigrantes iberoamericanos escolarizados en España, nos enfrentamos a varias ambigüedades que comentamos a continuación.

Extranjeros o inmigrantes

Las estadísticas de educación utilizan el criterio de nacionalidad (ser español o extranjero) para la presentación del alumnado en los distintos niveles educativos, mientras que el resto de agentes educativos hablan de la presencia de inmigrantes en los centros. En la población general de España en 2010, hay 2,5 millones de personas nacidas y procedentes de algún país iberoamericano, es decir, son inmigrantes pero la cuarta parte de ellas tiene nacionalidad española, no son extranjeras. De mantenerse esta proporción entre el alumnado procedente de países iberoamericanos, la estadística educativa está dejando fuera de su consideración a 1 de cada 4 inmigrantes escolarizados realmente en España; se encuentran en las aulas y de ellos hablan también los agentes educativos.

Esta situación afecta de modo diverso a los procedentes de cada país, según el tiempo de residencia en España: a mayor antigüedad de un colectivo migrante, mayor tasa de nacionalizaciones y menor de extranjería. Entre los países con mayor número de efectivos en España en 2010, encontramos que el 54,9 % de los procedentes de Argentina no son extranjeros en España (tienen nacionalidad española), ni el 33,6% de la República Dominicana, el 29,2% de Perú, el 21,3% de Colombia, el 20% de Brasil, el 17,7% de Ecuador y el 15,5% de Portugal.

Iberoamericanos o latinoamericanos

El interés explícito de este estudio para abarcar la situación del alumnado procedente de países iberoamericanos en la escuela Española no siempre se puede conseguir con el desglose de las estadísticas educativas en las comunidades autónomas. En la Comunidad de Madrid, las estadísticas agrupan a los procedentes de América del norte, centro y sur al presentar la distribución por niveles educativos, mientras que en Cataluña se distingue entre dichas procedencias. Así, en Madrid se puede conocer la distribución por niveles, etc. del conjunto del alumnado 'americano' y en Cataluña, del alumnado de 'América del centro y del sur' pero sin poder agrupar a los que tienen nacionalidad mexicana (englobados en América del norte) ni de Portugal (englobados en europeos comunitarios). Por otra parte, en los centros escolares consultados no suelen emplear tal denominación, sino la de 'latinos' en general o 'latinoamericanos'.

Escolares o jóvenes

Los jóvenes de 16 a 19 años que han abandonado la escuela sin conseguir terminar el nivel de Educación Secundaria pos-obligatoria, según la EPA, son el 13,3% para los españoles y el 22,3% para los nacionales procedentes de países de Latinoamérica. Esto indica que casi uno de cada cuatro de estos últimos tampoco es considerado en la estadística educativa por encontrarse fuera del sistema escolar.

Los jóvenes llegados a España con más de 16 años, hijos de inmigrantes iberoamericanos o que han hecho la trayectoria migratoria por su cuenta, no se incluyen en el segmento de edad de la educación obligatoria en España y, por tanto, su relación con la institución educativa es voluntaria. Aunque no se trate de un segmento cuantitativamente numeroso, sin embargo, dada la perspectiva de la sociedad del conocimiento, este segmento de jóvenes debería ser tenido en cuenta en los programas formativos formales e informales dirigidos a la población inmigrante.

Con o sin papeles

La diferencia entre el total de extranjeros en España con autorización de residencia en vigor y el total de extranjeros empadronados es más de 900.000 en 2010. Esta cifra es, al menos, el segmento de extranjeros en situación de irregularidad administrativa y ha supuesto en las últimas décadas en España una tasa muy alta, aunque en continuo descenso: más de la mitad de los extranjeros estaba en situación de irregularidad en 2003 y el 16% en 2010. ¿Cómo resuelve la institución educativa la matriculación de hijos de extranjeros en situación de irregularidad (o sin papeles), si solicita a los progenitores documentación de la que no disponen? Esta situación afecta en mayor medida a los flujos migratorios más recientes que, con el tiempo, van regularizando su posición y, sobre todo, al segmento de jóvenes que emigran solos de modo irregular, tal como expone V. Vaspuel de la Asociación Rumiñahui, consultado en esta investigación.

Alumnos y alumnas

Más allá de la cuestión gramatical, interesa plantear explícitamente la necesidad de la apertura de la institución escolar al tema del género, tanto en el caso de la inmigración como en el resto de segmentos de población escolarizada. No sólo hay inmigrantes iberoamericanos en la escuela española, sino chicos y chicas inmigrantes iberoamericanos, lo mismo que chicos y chicas nacionales junto a chicos y chicas de otras nacionalidades y minorías. La escuela además de ser inclusiva ha de tratar con equidad las diferencias, sin esencializarlas pero tampoco sin eludirlas. En este informe la opción ha sido la de utilizar 'alumnado' migrante o iberoamericano cuando se refiere al conjunto de chicos y chicas escolarizados, hijos e hijas de familias procedentes de países iberoamericanos.

En el resultado de la aproximación realizada a una muestra de sujetos iberoamericanos escolarizados en España, la diferencia de género apenas ha aparecido en las posiciones de los entrevistados. Solamente las madres de las chicas entrevistadas muestran una preocupación explícita porque sus hijas, a través del estudio, no reproduzcan el tipo de trabajo 'indigno' o 'humillante' que ellas han tenido que realizar como mujeres migrantes con cualificación en origen o sin ella; calificativos que no se aplican al trabajo de los varones adultos ni de los hijos. Por esta razón, según V. Vaspuel, para un sector de madres y padres con menor cualificación en origen, la pronta incorporación de los hijos varones al mercado laboral se aceptaría aun a costa de no prolongar su formación.

9.2. PRESENCIA DE LAS FAMILIAS EN LOS CENTROS

Los padres y madres del alumnado iberoamericano tienen una presencia escasa en la dinámica escolar en destino, que contrasta con las declaraciones de progenitores e hijos respecto a la implicación de los mismos en la sociedad de origen. Por otra parte, la escasa presencia en destino no es mucho menor que la que presentan las familias del alumnado autóctono. De todos modos, se producen contactos obligados entre familias y escuela, al menos en los momentos de la matriculación inicial de los hijos y cuando hay que tomar decisiones para dar continuidad a los estudios. La institución escolar en España ya empieza a contar con el recorrido suficiente para ser acogedora con tales familias y permitir que se encuentren representadas en los centros (ver, Oller, C. y Colomé, E., 2010), y debe plantearse por qué no ocurre una mayor implicación de éstas, sea a nivel individual o colectivo. Para los expertos consultados, la situación de crisis económica actual en España estaría reduciendo la presencia inicial conseguida con esfuerzo de las familias en las escuelas.

Necesidades y demandas de las familias

Las familias inmigrantes necesitan información sobre el sistema educativo español en general (niveles y etapas obligatorias y no obligatorias, calendario escolar y horarios, derechos y deberes de la comunidad educativa, etc.) pero, también, demandan informa-

ción particular sobre documentación y trámites a realizar, es decir, cómo hacer para, por ejemplo, reclamar en caso de no estar de acuerdo con la ubicación en un curso determinado al matricular a su hijo procedente de otro sistema escolar.

Si las familias van a percibir y a juzgar al sistema escolar de España sobre la base de su experiencia escolar en el país de origen, la institución escolar debe conocer y valorar tanto los diversos sistemas escolares de tales países y la distinta escolaridad según procedencia de las ciudades o ámbito rural, como las modalidades de participación de las familias en los mismos. Del mismo modo, la “familia migrante” no es un ente uniforme y la institución escolar debe considerar tanto las diversas modalidades que presenta, algunas de las cuales se han constituido como novedad en el proceso migratorio (presencia de familias sin todos los miembros en España, constitución de familias ‘a pasos’ por la reagrupación, nuevas familias ‘transnacionales’ con diversos miembros en múltiples países, etc.) como, también, la relación de éstas con las nuevas modalidades de familia en España (monoparental, parejas del mismo sexo, divorcios, separaciones y nuevos emparejamientos, etc.). Pero las familias del alumnado migrante también pueden ser consideradas en una vertiente colectiva y, desde ese punto de vista, la institución escolar debe plantearse la relación con las asociaciones migrantes y su presencia en los centros.

Incidencia del desajuste temporal entre calendarios escolares

Un tema de particular incidencia en el momento de la entrada en el sistema escolar español es la diferencia de calendarios escolares con los sistemas educativos de Perú, Bolivia y zona de ‘la costa’ en Ecuador, según se ha constatado. Las familias del alumnado procedente de tales países se encuentran en la disyuntiva de terminar el curso escolar en el país de origen y llegar a España con el curso ya comenzado o prever el viaje antes de comenzar el curso en España y dejarlo sin terminar allí. En caso de querer atender a los requerimientos de ambos calendarios escolares, terminando el curso allí y llegando a tiempo para matricularse aquí, será a costa de hacer perder un tiempo de escolaridad a hijos e hijas.

Lo previsible, en el caso de la primera escolarización en España, es que las familias atiendan en primera instancia al sistema escolar de origen que es el que conocen y, en segunda instancia, a las necesidades del proceso de reagrupación familiar; la escuela española no debe considerar estos casos de matriculación fuera del tiempo establecido como interrupciones propias del alumnado o de familias migrantes, sino como desajustes entre sistemas escolares y es en dicho nivel en el que se deben prever soluciones, sin culpabilizar a las trayectorias migratorias familiares.

9.3. NECESIDADES Y DEMANDAS DEL ALUMNADO IBEROAMERICANO

Múltiples migraciones entre países, escuelas y familias

El alumnado migrante realiza un paso entre sistemas escolares, a la vez que entre países y, a veces, entre situaciones familiares, cuando ha habido un largo periodo de separación de los progenitores antes de la reagrupación o cuando éstos han formado una nueva familia en destino. Estos cambios externos, producidos por el mismo proceso de la migración, se suman a los cambios personales ligados al propio proceso del desarrollo que se intensifican en el momento de la adolescencia. En general, este segmento de hijos e hijas de familias inmigrantes no elige venir a España, sino que llega siguiendo un proyecto familiar decidido por los progenitores. Cuando más tarde se produce la reagrupación, también en el sentido del tiempo de separación de los padres, más resistencia se observa a la llegada: el establecimiento de mayores vínculos familiares y de amistad en los países de origen y el acostumbamiento a los diversos elementos de los mismos, entre los que se cuenta el sistema escolar, hacen que el desprenderse de ellos suponga una pérdida que necesite tiempo para resarcirse. La llegada al sistema escolar en España es una de las varias transiciones que realiza el alumnado, y lo mismo que una buena o mala acogida en él puede repercutir favorablemente o desfavorablemente en el proceso general de instalación en España, el hecho de contar con mejores o peores condiciones de acogida en el nuevo hábitat social y familiar repercutirá en mayor o menor facilidad de acomodación en el sistema escolar. Por tanto, el resultado de la llegada de los niños o jóvenes hijos de inmigrantes al sistema escolar en España no es hecho aislado, sino un elemento dentro del complejo proceso migratorio familiar.

Necesidades y demandas del alumnado

La transición de un sistema escolar a otro no tiene por qué ser traumática, aunque se resentirá de modo distinto dependiendo de la procedencia nacional, familiar y ambiental (ciudad o área rural). Sin embargo siempre supone una situación de llegada a un lugar desconocido para el alumnado, que puede ser mitigada por los programas de acogida de los centros escolares. La diferencia entre modos de acogida observados (existencia o no de protocolos de acogida; seguimiento mayor o menor de los mismos; atención personalizada al alumnado y las familias; existencia de recursos de acompañamiento posterior como la figura del alumno-tutor, etc.) da a entender el amplio campo de actuación que pueden ofrecer los centros.

Sin embargo, se ha detectado un desacople bastante generalizado entre el criterio de la institución escolar y la posición del sujeto escolarizado y su familia en el tema de la ubicación en el curso de entrada, que hace proponer repensar la situación. Así, un mayor conocimiento sobre la estructura de los distintos sistemas escolares de origen, los currícula formativos, las horas lectivas y la formación del profesorado, etc., permitiría una mejor adecuación entre sistemas escolares, sin que se recurra uniformemente a la

equivalencia formal de una tabla de correspondencia establecida para todos los casos. En relación con este tema se refiere el de la ubicación de gran parte del alumnado migrante en los grupos-clase de menor nivel cuando existen desdobles. En varias ocasiones los sujetos concernidos reconocen la aplicación de criterios de nivel académico pero, en otros, se achaca la ubicación al estereotipo del menor nivel de base en el alumnado iberoamericano. Los criterios de actuación de la institución escolar ante tal segmento del alumnado, percibidos ambivalentemente por el mismo, deben ser tratados explícitamente para despejar cualquier ambigüedad, aparte de la discutida consideración de la política de separación en grupos-clase según diferentes criterios y su incidencia en los resultados escolares sobre tales segmentos del alumnado.

En el proceso de aprendizaje también se muestran desacoples de importancia en los procedimientos utilizados en cada sistema escolar para las materias de matemática y de lengua. La insistencia en los procedimientos de 'aquí' como únicos válidos, supone un retraso considerable para el sector con mayor trayectoria formativa en el país de origen, dado que deben desaprender lo aprendido y asimilar lo nuevo. En el caso de la lengua, la desvalorización de variantes del español (dicción, terminología, fraseología, etc.) reconocidas por las diversas academias del español de los países de origen iberoamericanos, es resentida por el alumnado antes que como mera dificultad en el aprendizaje escolar como una desvalorización cultural de lo propio más amplia. Por su parte, la diversidad de procedimientos para el aprendizaje de las matemática hace exclamar a un sector que en España se complica demasiado, mientras que otro considera que es excesivamente mecánico por la aplicación simple de las fórmulas. Pero donde puede encontrarse un enfrentamiento mayor es entre procesos de aprendizaje memorísticos (propios de áreas rurales o sistemas escolares sin nuevos recursos de la información) o comprensivos. También aquí se produce una escisión: el sector con más edad y mayor recorrido escolar en procesos de aprendizaje tradicional resiente más el cambio, mientras que los que han realizado casi toda la escolarización en España se adaptan mejor al proceso actual.

Otras situaciones de desajuste entre el alumnado migrante y la institución escolar no tienen que ver con el momento de entrada, sino con momentos posteriores. En particular, el alumnado hace referencia al momento de la elección del bachillerato y al momento de la elección de las asignaturas opcionales en la ESO, debido al desconocimiento del sistema escolar español para las familias y al momento personal del alumnado inmerso en la adolescencia. La demanda del alumnado de mayor acompañamiento por parte de la orientación del centro se debe tomar en consideración, dada la repercusión para el desarrollo de la futura formación superior. El momento personal de desarrollo del alumnado durante la adolescencia suele marcar una desafección escolar, que no es propia de la inmigración pero que puede verse potenciada por situaciones específicas como el desagrado ante la reagrupación familiar realizada y la magnificación de la expectativa de retorno; la institución escolar se ve compelida a atender tanto situaciones propias como extraescolares e introducirlas en el proceso formativo de dicho alumnado. Pero el alumnado migrante no se puede considerar sólo como dificultad para la institución escolar; éste mismo se considera un recurso formativo y escolar respecto a los her-

manos menores y a las propias familias; además, un sector del profesorado lo considera también un recurso pedagógico en el aula, aunque es utilizado por los centros en menor medida de la potencialidad que muestra. En otras ocasiones, es el paso de un centro a otro dentro del mismo sistema escolar español lo que produce situaciones de desajuste: se ha observado desafección escolar por el paso a centro concertado desde el sistema público o, por el contrario, resistencia a abandonar un centro concertado ante el temor a perder calidad. En estos casos cuentan tanto las expectativas del alumnado y sus familias como las de los centros y suponen una ocasión para trabajar la relación entre ambos.

Entre las demandas del alumnado migrante a la institución escolar se encuentran también las referidas al contenido de la enseñanza para un mayor reconocimiento de los conocimientos propios adquiridos en el país de origen (en el sistema escolar y en el grupo familiar). Aparte del tema de los distintos procedimientos de aprendizaje y de la distinta valoración de las variantes de la lengua, los conocimientos más locales, como la geografía y la historia que se han adquirido en origen (“dábamos todo muy en dominicano”), se ven preteridos y sin reconocimiento, lo que debe hacer tomar en consideración también el carácter localista de los contenidos transmitidos en el currículum de la escuela española. Por su parte, la institución escolar ha de plantearse (y actuar en consonancia) la relevancia de los conocimientos locales (adquiridos o que precisa adquirir) de los países de origen para un sector del alumnado migrante que puede retornar o que, al menos, va a mantener relación continuada con tales países.

La pluralidad lingüística del español en el alumnado iberoamericano no debe empañar otra realidad como es la pluralidad de lenguas vernáculas o indígenas en los países de origen. En las historias escolares observadas se ha expuesto como un chico boliviano achacaba su menor nivel de inglés al hecho de que en origen se estudiaba el ‘quechua’ como segunda lengua más que el inglés. La presencia de alumnado migrante iberoamericano con lenguas vernáculas distintas del español plantea a la institución escolar el problema de lo que se define como ‘lengua extranjera’ o como ‘lengua de origen’ del alumnado migrante y el tratamiento que debe darles en la formación. Por otro lado, la mayor diferencia de lenguas procedentes de otros ámbitos lingüísticos como la china, las eslavas o el árabe, no deben hacer olvidar las necesidades formativas lingüísticas del alumnado iberoamericano. Una repercusión de esta situación se ha recogido en los casos observados en Barcelona, cuando el alumnado iberoamericano hispano-hablante cuenta con menores recursos para el aprendizaje del catalán que el resto del alumnado extranjero y lo resiente como un factor de retraso escolar.

Los resultados escolares y las expectativas migratorias a medio y largo plazo

La observación de la bajada generalizada de las calificaciones escolares en el sistema escolar español en relación con las obtenidas en los países de origen, recibe distintas interpretaciones entre los sujetos entrevistados. Para el sector del alumnado iberoamericano se debe mayoritariamente a la bajada en el esfuerzo personal que se produce al llegar a España ante la falta de control y de exigencia del profesorado. Sin embargo para

el profesorado consultado es la prueba del menor nivel escolar en origen, al que corresponde menor calificación en destino; ni el sistema escolar en origen ni la declarada atención actual de las familias a la educación de los hijos son tan altos como reflejarían las notas anteriores. Los resultados escolares del alumnado migrante en España adquieren en ocasiones una dimensión familiar, sobrepasando el marco académico. Sin aludir a ningún trato de favor, la institución escolar debe considerar esta dimensión cuando un suspenso adquiere el sentido de ser más que una calificación de insuficiente. La presión familiar sobre el alumnado migrante puede llegar a ser excesiva y la institución escolar debe trabajar con la familia y el alumnado concernido en tal situación.

Así mismo, ante la orientación de los estudios de los hijos de familias migrantes, la escuela debe mantener una perspectiva amplia que intente preservar la igualdad de oportunidades en el acceso a la educación sin limitación por origen y la equidad de trato a todos los sectores sociales, respetando las diferentes opciones de cada uno. En el caso del alumnado iberoamericano observado, conseguir el 'título' español o europeo y la obtención de la nacionalidad española pueden llegar a pesar igual en las expectativas de la trayectoria migratoria, dado que el 'título' promete el acceso al trabajo de calidad, superando la condición social subalterna de la migración, mientras que la 'nacionalidad' comunitaria permite la movilidad irrestricta y abre el acceso a la ciudadanía plena. El paso por el sistema escolar es un elemento más en la estrategia migratoria, que puede resolverse con el retorno al país de origen, la permanencia en España o la residencia en otros lugares. Pero no se desea volver a la situación social subordinada de la que partió la familia.

9.4. DIFÍCIL PAPEL DEL PROFESORADO

El profesorado es el agente educativo escolar que presenta menor magnitud, respecto a la del alumnado o las familias, pero no menor importancia. Si mantiene una relación inmediata con aquellos, también lo hace con la institución educativa. En suma, realiza un papel de gozne entre la institución y los usuarios, entre la oferta educativa institucional y la demanda de familias y alumnado. El profesorado pone en marcha la normativa escolar y moviliza recursos para su aplicación concreta en los centros ante la demanda de las familias, aun cuando su tarea no se limita ni a éstos ni se reduce a aquella. El ingreso reciente de segmentos de alumnado inmigrante en los centros ha supuesto para el profesorado mayor carga docente y también ha propiciado mayores recursos pero, sobre todo, ha alterado la práctica profesional. Señalamos algunos aspectos.

Necesidad de información

Para afrontar la novedad de la presencia de segmentos del alumnado procedentes de otros países y, sobre todo, cuanto han estado escolarizados en otros sistemas escolares, el profesorado necesita información. Información sobre los sistemas escolares de los diversos países de origen del alumnado (currículos establecidos, distribución

de materias, horarios lectivos, formación del profesorado, etc.); información sobre los tipos de familias y de alumnado (extracción social y cultural, usos lingüísticos en los hogares; modalidad de escolaridad urbana o rural, etc.) y de la incidencia de las mismas en las trayectorias migratoria y escolar a España. La baja valoración que se hace en ocasiones del bagaje escolar del alumnado inmigrante, suele ser consecuencia del desconocimiento por parte de los profesionales de la situación de la escuela y la sociedad de origen del mismo.

La atribución que, a menudo, realiza el profesorado de 'déficit escolar' sobre este alumnado por la escolarización en el país de origen, y la 'preferencia por la escolaridad temprana' del mismo en destino, puede llevar a la institución escolar española hacia un descrédito generalizado y sin matizaciones sobre este segmento del alumnado. Pero cuando no existe un conocimiento preciso sobre su situación y características, la valoración sobre el mismo estará extraída de tópicos y reproducirá determinados estereotipos. Igual que se ha indicado para la institución escolar en su conjunto, podría ser de interés para el profesorado disponer de un mejor conocimiento de los sistemas escolares de los países de origen y de las modalidades de implicación de las familias en las escuelas.

En efecto, tal como hacen notar también los 'expertos' entrevistados, un conocimiento más profundo de las dinámicas educativas en origen ayudaría a desmontar el discurso generalizado sobre el déficit escolar previo y entender la heterogeneidad de las situaciones escolares, así como a no invisibilizar a segmentos del alumnado que han estudiado en escuelas de prestigio y llegan a España muy preparados. Este discurso, al perder de vista la heterogeneidad de la procedencia, culturaliza en exceso las desigualdades socioeconómicas.

Recursos de formación

La relativa novedad de la presencia del alumnado iberoamericano en el sistema escolar español y su peso específico en el conjunto del alumnado extranjero enfrentan al profesorado a replantear las prácticas docentes en las aulas. Inicialmente, suele tratarse del compromiso de un sector del profesorado, que con su propio voluntarismo, intenta cubrir el vacío de respuestas institucionales. Varios de los expertos entrevistados insisten en el hecho de la falta de voluntad política educativa para transformar este voluntarismo en intervenciones planificadas. En la medida en que la formación para la profesión docente no contempló en su día tal realidad, la acomodación a la misma se ha ido constituyendo en la misma práctica docente pero quizá de modo fragmentario y sin contemplar algunos elementos, como la educación para la diversidad, que actualmente se consideran imprescindibles. Al menos para el sector del profesorado con mayor necesidad de reciclaje para acomodarse a esta nueva situación imprevista en su tiempo, sería de interés poder disponer de reciclaje formativo adecuado para la práctica profesional. Pero, además, el conjunto del profesorado debe enfrentarse a situaciones y

demandas del nuevo alumnado, como son los distintos modos de aprendizaje a los que está habituado o el desconocimiento del propio sistema escolar en España, que inciden decisivamente en los momentos de orientación para la elección del tipo de estudios (como el tipo de bachillerato a seleccionar o la derivación hacia Ciclos formativos). Las respuestas a tales necesidades del alumnado y sus familias requieren la dedicación del profesorado, derivada de su obligación profesional, pero, a la vez, requieren recursos de orientación proporcionados por la institución escolar para encauzarlas con sentido. Una demanda específica del profesorado es que la adquisición de tales competencias, sea a través de recursos formativos puestos a su disposición o de otros medios, entren a formar parte de la carrera profesional y sean reconocidas como tales; otra, es la visibilización de las buenas prácticas ya aportadas. Conseguir la motivación del profesorado redundará en que éste la proporcione al alumnado inmigrante, tal como indican los expertos consultados.

Tarea conjunta: más allá de la condición migrante, más allá de la práctica docente

Los hijos de familias migrantes escolarizados en España no son sólo escolares pero tampoco están destinados a reproducir la situación social subordinada de los padres. Para los jóvenes migrantes y sus familias, la escolarización en España y la obtención del título español (europeo) es una pieza importante en la complejidad de la trayectoria migratoria. Según la muestra de sujetos observados, un sector muestra expectativas de retornar al país de origen mientras que otro desea permanecer en España o residir en otros países; bastantes desean obtener la nacionalidad española y todos desean llegar a titular en España. El profesorado puede posicionarse en una práctica docente estanca¹¹⁴ ante este segmento del alumnado o dejarse contaminar de la movilidad que impregna la migración y buscar nuevas respuestas. En todo caso, el enfoque de la formación y de la práctica docente se encuentran ya afectadas por la presencia de tales alumnos y alumnas, distintos entre sí, y de sus propias expectativas de inserción social no subalterna, que desbordan el ámbito escolar. Sin embargo, la dificultad de conseguir una ciudadanía plena para sectores migrantes en situaciones de crisis como la actual, encuentra mayores dificultades. Esto implica al sector de los docentes comprometidos con la igualdad, lo mismo que a la institución educativa y a otros agentes sociales, conjuntamente con los migrantes implicado a tejer redes dentro y fuera de la escuela que pongan el acento en la defensa de las condiciones de vida, en la capacidad organizativa y en el empoderamiento de los sectores subalternos, sean migrantes, minorías o precarizados. Ni el discurso ni la práctica docente en pro de la equidad pueden quedarse encerrados en los centros, sabiendo que no se encuentran al margen de la realidad social y que, tampoco, por sí solos pueden modificarla.

114 Tal como indica Luisa Martín Rojo (2007, pág. 33), el principal resultado de los procesos estudiados es que la exclusión de buena parte de los estudiantes es consecuencia de seguir entendiendo en los centros y diseñando los planes educativos como si nada hubiera cambiado.

Glosario de términos utilizados

Abandono escolar: desescolarización o salida del sistema educativo obligatorio con anterioridad a la edad reglamentaria o a la finalización de dicha etapa.

Abandono escolar temprano: Eurostat lo define como no seguir estudios formales o informales y no haber superado los estudios secundarios post-obligatorios entre 18 y 24 años.

ACE: Aula de compensación educativa. Medida de compensación educativa.

ACNEE: alumnado con necesidades específicas educativas.

Agentes significativos en la trayectoria escolar: se consideran factores influyentes sobre el alumnado respecto a la trayectoria escolar los familiares, el profesorado, los grupos de pares, la normativa educativa y las expectativas expresadas en los entornos sociales.

Alumnado autóctono: nativo o nacional de cada estado (español, en el caso de España).

Alumnado de origen inmigrante/extranjero: nacido en otro país del que reside actualmente, con nacionalidad distinta a la española o nacionalizado, y con padres inmigrantes y/o extranjeros.

Alumnado extranjero: con nacionalidad distinta a la española, nacido en otro país o en España.

Alumnado iberoamericano: procedente de América Central y del Sur, Caribe, Las Antillas y Portugal. Es el ámbito seleccionado para el presente proyecto.

Alumnado social y culturalmente distinto: categoría introducida por la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE, 2002), al plantear el principio de calidad del sistema educativo como la capacidad de actuar en cuanto elemento compensador de las desigualdades personales y sociales, reconociendo el derecho de los alumnos y sus familias a recibir ayuda que compense las carencias y desventajas de tipo económico, social y cultural.

Aulas abiertas: diseñadas para el alumnado que se incorpora tardíamente al sistema escolar; dirigidas a personas con más de 9 años, sin límite de edad y ubicadas en un entorno determinado. Es una de las medidas de atención a la diversidad.

Aulas d'acollida: medida dentro del Plan LIC del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya (Plan para la Lengua y la Cohesión social), que se implementa a partir del curso escolar 2004-2005. Se conciben "las aulas de acogida como una respuesta a este nuevo reto educativo", debido a la creciente y variada presencia migrante en las escuelas en particular a partir del año 2000. Están dirigidas al alumnado "nouvingut" (una persona que ha llegado a Catalunya hace menos de 2 años), de cualquier nacionalidad. "La creación de un aula de acogida implica una dotación de profesorado, una dotación informática con los programas adecuados, una dotación económica inicial para la adquisición de material didáctico, formación específica para el tutor o la tutora del aula de acogida y para los profesionales que intervienen en el proceso de acogida, a cargo de los asesores y asesoras de lengua, interculturalidad y cohesión social (LIC) que el Departamento de Educación tiene en toda Catalunya" (Ver DEPARTAMENTO D'EDUCACIÓ, Plan para la lengua y la cohesión social. Educación y convivencia intercultural, Generalitat de Catalunya, Barcelona, 2009, p.3, en http://www.xtec.cat/lic/intro/documenta/anexo1_aulas_nov_09.pdf)

Aulas de enlace: medida dentro del programa Escuelas de Bienvenida. En la Comunidad de Madrid dependen de la Unidad de Programas Educativos de la Consejería de Educación. Están dirigidas al alumnado de origen extranjero y 2º y 3º ciclo de Educación Primaria y al de Educación Secundaria Obligatoria que se escolariza por primera vez en España, con desconocimiento de la lengua española o con grave carencia curricular.

Causas del fracaso escolar (según la OCDE): a) psicológicas: factores cognitivos y afectivos de los escolares; b) socio-culturales: contexto familiar y social en general; c) institucionales: metodología inapropiada de enseñanza, currículo inadecuado, falta de motivación del profesorado, escasez de recursos, etc). OCDE, *Overcoming failure at school*, Paris, 1998.

CDI: prueba de Conocimientos y Destrezas. Se realiza en cursos alternos desde 3º de Primaria.

Distribución del alumnado extranjero por tipo de enseñanza: alumnado con nacionalidad distinta de la española escolarizado en centros de titularidad pública, concertada o privada.

Diversidad cultural o diferencia cultural: “Variedad o pluriformidad de estructuras sociales humanas, sistemas de creencias y estrategias de adaptación a situaciones reinantes en diferentes partes del mundo” (Rodríguez, N. y Schenell, B, Diccionario de las migraciones, Adeire, Madrid, 2007, p. 60). Los miembros de cada grupo humano orientan su comportamiento de acuerdo con ellas y las enseñan a los descendientes. Es un proceso cambiante, por lo que la diversidad no es estática y, al interior de cada grupo, existen importantes diferencias internas de acuerdo a las funciones y a las posiciones que ocupan los individuos en el mismo (AGUADO, T. y otros (coord.), Guía Inter, CIDE, Madrid, 2006, p. 208-209).

Educación intercultural: propuesta educativa que supone la inclusión de contenidos étnicos en el currículo escolar, mediante la incorporación de unidades, lecciones y tradiciones de las diferentes culturas, incluidas las autóctonas. También persigue luchar contra la exclusión y adaptar la educación a la diversidad de los alumnos, garantizando la igualdad de oportunidades en la adquisición de las habilidades necesarias para la participación activa en el mundo complejo actual, respetar el derecho a la propia identidad y avanzar con el respeto a los derechos humanos. Se considera que el aprendizaje cooperativo es el modelo adecuado para esta propuesta. (DÍAZ AGUADO, M. J., Educación intercultural y aprendizaje cooperativo, Pirámide, Madrid, 2003).

ELCO: Enseñanza de lengua y cultura de origen. Provisión de clases de lengua materna marroquí y portuguesa del alumnado de origen inmigrante; se implanta en los centros de Primaria y Secundaria.

ENCUESTA DE POBLACIÓN ACTIVA (EPA): aplicada por el Instituto Nacional de Estadística en todo el país trimestralmente. Tiene como objeto la medición de las situaciones en que se encuentra la población activa, entre 16 y 65 años: ocupada o parada.

ENCUESTA NACIONAL A INMIGRANTES (ENI): primera gran encuesta aplicada por el Instituto Nacional de Estadística en 2007 a una muestra de 15.465 personas nacidas fuera de España.

Entornos educativos: las familias del alumnado y las redes sociales e instituciones locales en que se inserta el centro escolar. En Cataluña existe el programa de “Planes de Entorno” que agrupan normalmente a varios centros educativos con un espacio común de referencia, como es el barrio o una población.

Equidad educativa: la equidad constituye un principio general para guiar las decisiones educativas y garantizar la justicia en la distribución de la educación como bien social. La equidad tiene que ver con la justicia (todo acto educativo debe responder adecuadamente a las necesidades de todos los educandos); también hace referencia a la diversidad (las distintas oportunidades que tienen los educandos cuando toman decisiones educativas). Guía Inter, o.c., p. 210-211.

Escuelas de bienvenida, programa: de aplicación en centros sostenidos con fondos públicos para facilitar la integración social y la incorporación escolar del alumnado extranjero. Incluye dos líneas de actuación: Aulas de enlace y el Servicio de apoyo itinerante al alumnado inmigrante (SAI).

Estudio longitudinal: en oposición a las prospecciones puntuales, referidas a un momento o situación dados (perspectiva sincrónica), la perspectiva longitudinal o diacrónica persigue la observación de un fenómeno durante un periodo temporal; por lo tanto es procesual. Este planteamiento es adecuado para la observación y análisis de trayectorias escolares. En esta propuesta, se observa la posición en el momento (curso académico) previo al cambio de etapas educativas y en el momento posterior.

Gentrificación: es un proceso de transformación urbana en el que la población original de un sector o barrio depauperado y deteriorado es progresivamente desplazada por otra de un mayor nivel adquisitivo a la vez que se renueva. En el caso del ámbito educativo, por gentrificación entendemos el fenómeno por el cual se produce demanda de centros en áreas de alta concentración de extranjeros en el supuesto de estar convirtiéndose en zonas multiculturales (como ha pasado en cierta medida en CP.4 y CC.3 de Barcelona, ambos centros del barrio de El Raval).

Éxito/fracaso escolar: cumplimiento o no de las expectativas personales y familiares del alumnado y/o de los objetivos propuestos por el sistema escolar.

Incorporación tardía (alumnado de): entrada en el sistema escolar español en el momento posterior al que le corresponde por edad. Suele asimilarse al segmento del alumnado inmigrante que se incorpora al sistema escolar en España después de haber cursado el nivel básico o el medio en el país de origen; también suele referirse al alumnado con necesidades de determinados apoyos educativos.

Indicador predictivo: ordinariamente se encuentra asociado al rendimiento escolar y pretende describir el resultado que obtendrá determinado sector del alumnado, si se mantiene en determinadas posiciones educativas o si se encuentran asociados al mismo determinados factores considerados de éxito o fracaso escolar.

Indicadores de evaluación: se contraponen a indicador predictivo y muestran los resultados del análisis de diversas situaciones educativas en relación a ciertos principios, criterios u objetivos de búsqueda; suelen tener una orientación finalista.

Indicadores de éxito/fracaso escolar, según causas explicativas: a) rendimiento académico; b) implicación y motivación del alumnado; c) grado de cumplimiento de expectativas personales/familiares; y d) expectativas del sistema escolar.

Indicadores de trayectoria: suponen una modalidad no finalista de evaluación, señalando en un punto determinado de un proceso o trayecto la posición de un sector del alumnado. En este proyecto, se considerará la posición en los momentos previo y posterior al cambio de etapa entre la Secundaria Obligatoria y la Secundaria no Obligatoria, por un lado, y entre ésta y las opciones posteriores, por otro.

Indicadores/factores propios del alumnado inmigrante: a) ajuste/desajuste en el paso del sistema escolar del país de origen al de España y, en particular, de la comunidad autónoma de inserción; b) la forma como la cultura escolar y los agentes educativos entienden y se adaptan a las necesidades y expectativas diferenciales del alumnado inmigrante.

Índice de escolaridad de la población inmigrante: según el M^º de Educación es la relación entre la población de 0 a 18 años inscrita en el Padrón municipal y la población escolarizada en el municipio, nacida en un determinado país distinto de España. En la Comunidad de Madrid, el grupo de edad considerado por la Consejería de Educación es de 0 a 19 años.

Inserción/integración en el sistema escolar: además del hecho inicial de la escolarización, la inserción/integración implica la participación del alumnado y sus familias en las estructuras de la comunidad educativa en igualdad de condiciones y con los recursos adecuados, siendo reconocida su diversidad y aportación por la institución escolar.

Integración tardía: la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) se refiere a los “alumnos con integración tardía en el sistema educativo español”, dentro del capítulo de equidad educativa, para destacar la importancia de aplicarles programas específicos que les compensen de sus posibles desigualdades con el resto del alumnado.

Libro de escolaridad: documento oficial que recoge las calificaciones y anotaciones del profesorado durante las etapas previas a la Universidad, que valoran al alumnado en base a criterios homogéneos. Ha constituido hasta el presente la base del expediente académico de cada alumno; actualmente se encuentra en proceso de sustitución progresiva por un proceso de recogida informatizada de los resultados académicos.

Medidas de atención a la diversidad en la Comunidad de Madrid: 1º Medidas de apoyo: apoyo ordinario; apoyo específico: para alumnado con necesidades educativas especiales (ACNE); alumnado con altas capacidades intelectuales (AACI); alumnado de incorporación tardía (en Aulas abiertas). 2º Medidas de compensación educativa: grupos de apoyo ordinario; grupos específicos: de compensación educativa, específicos singulares; aulas de compensación educativa (ACE); Aulas de Enlace (del Programa Escuelas de Bienvenida); de compensación externa; y de cualificación profesional inicial (PCPI). 3º Otras actuaciones: Programa de diversificación curricular; Servicio de Apoyo Itinerante al alumnado inmigrante (SAI); Servicio de traductores e intérpretes (SETI).

Modelos educativos: a) educación monocultural; b) educación pluricultural; c) educación multicultural; y d) educación intercultural.

Monitor de refuerzo y apoyo escolar: figura del proyecto piloto de la Consejería de Inmigración y Cooperación de la Comunidad de Madrid “Acciones de refuerzo, Apoyo y Mediación socio-familiar para alumnado inmigrante”.

Niveles/etapas educativas (previas a la Universidad) en España: a) Educación Infantil; b) Educación Primaria; c) Educación Secundaria Obligatoria (ESO); d) Educación Secundaria no-Obligatoria, con distintas modalidades: bachilleratos, Formación Profesional y Garantía Social.

Nouvingut: categoría utilizada por la administración educativa catalana con respecto a las políticas de atención a la diversidad; corresponde a una persona que ha llegado a Cataluña hace menos de 2 años. Se puede considerar coincidente con la categoría de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.

Padrón de habitantes, registro censal de población en España, de carácter continuo y dirigido a todos los hogares. Recoge datos de cada uno de los individuos residentes en el hogar: edad, lugar de nacimiento, sexo, estudios, relación con la actividad; en el caso de los inmigrantes, recoge datos de: país de origen y nacionalidad; les registra tengan o no permiso de residencia dispensado por la policía.

PCPI: Programas de Cualificación Profesional Inicial. Medida de compensación educativa de atención a la diversidad (antiguos Programas de Garantía Social). Se accede desde 3º de la Eso cuando por edad y/o nivel curricular se estime que el alumno no superaría la ESO en la escolarización ordinaria.

PDC: Programa de Diversificación Curricular. Actuación dentro de las medidas de atención a la diversidad.

Pla Educatiu d'Entorn: Plan concertado entre la Consejería de Educación de la Generalitat y el Ayuntamiento de Barcelona con participación de entidades sociales de cada distrito.

Plan LIC: el Plan para la Lengua y la Cohesión Social establecido por el Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya desde el curso 2004-2005. Es entendido como un nuevo instrumento para afrontar la atención a la diversidad y conseguir el éxito educativo de todo el alumnado ante la creciente complejidad y pluralidad que ha ido adquiriendo la sociedad catalana. El objetivo es encontrar respuestas a los nuevos retos educativos que plantean los profundos cambios sociales" (Ver DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ, Plan para la lengua y la cohesión social. Educación y convivencia intercultural, Generalitat de Catalunya, Barcelona, 2009, p.4, en http://www.xtec.cat/lic/intro/documenta/anexo1_aulas_nov_09.pdf

Políticas educativas: normativa vigente en el estado español, en los países de origen del alumnado iberoamericano y comunidades autónomas de escolarización del mismo. Abarca elementos de escolaridad del alumnado, características de los centros y del profesorado, currículo educativo, etapas y niveles, recursos y organización de la comunidad educativa.

Posturas ideológicas ante la diversidad cultural en la escuela: a) conservadora: defiende los valores establecidos en España y adopta medidas asimilacionistas del alumnado inmigrante; b) liberal: propone soluciones pluralistas que respeten la diversidad, en convergencia con postulados políticos de la España plurinacional; y c) crítica: observa las culturas dominantes, en los países de origen y en España, como la base de la desigualdad y explotación de las mayorías sociales, situación que sólo se superará mediante nuevos modelos de sociedad. Ver, AGUADO, T., GIL, J. A. y SACRISTÁN, A., Diversidad cultural e igualdad escolar, CIDE, Madrid, 1999, pág. 26.

PROA: Plan de Programas de Refuerzo, Orientación y Apoyo. Proyecto de cooperación entre el MEC y las comunidades autónomas para abordar necesidades asociadas al entorno socio-cultural del alumnado mediante un conjunto de programas de apoyo a centros educativos. Se implementa en centros públicos.

Programa de Centros Prioritarios: establecido durante 5 años para centros ubicados en ambientes con pocos recursos económicos; se baja la ratio por clase y se dota al centro de más personal. Cada centro establece las prioridades en que aplicar dichos recursos.

PT: profesorado terapeuta para alumnado con discapacidades.

PTSC: personal técnico de servicio a la comunidad.

Recepción en centros escolares: el alumnado inmigrante al ingresar en el sistema educativo español está expuesto a un proceso de ajuste y adaptación que le exige un esfuerzo a él mismo y a su familia; así mismo el centro escolar que recibe a este alumnado requiere poner en marcha una serie de dispositivos para adaptarse a los nuevos requerimientos de este sector del alumnado. Tales dispositivos están previstos en cada una de las comunidades autónomas tanto a nivel general como del centro escolar. En Cataluña, por ejemplo, existe el “Plan de Acogida del Centro docente” con un protocolo preciso de orientación del profesorado, tutores, etc. que se relacionan directamente con el nuevo alumnado y sus familias.

Representaciones de los agentes: el éxito o fracaso escolar puede estar vinculado a diversos factores intraescolares y también extraescolares. Pero, a su vez, las representaciones que los diversos agentes de la comunidad educativa van construyendo sobre el alumnado inmigrado y las expectativas que proyectan sobre el mismo, se consideran asimismo un factor que condiciona la propia trayectoria del alumnado tanto hacia el éxito como al fracaso escolar.

SAI: Servicio de Apoyo Itinerante al alumnado inmigrante. Medidas de atención a la diversidad.

Servicios de apoyo al inmigrante: programas de acogida, aulas de enlace o acogida; programas de inmersión lingüística en la lengua vehicular; mediadores interculturales, etc.

SETI: Servicio de traductores e intérpretes. Medida de atención a la diversidad.

SICE: Sistema de Información de Centros Educativos (Centros públicos de la Comunidad de Madrid).

SICEP: Sistema de Información de Centros Educativos Privados (Comunidad de Madrid).

Sistemas de evaluación del alumnado: a) evaluación (por el profesorado); b) auto-evaluación (por el alumnado); c) co-evaluación (entre el profesorado y el alumnado). Se trate de un sistema u otro, la presencia del alumnado inmigrado requiere que se adjunte una perspectiva intercultural a la evaluación. Por ejemplo, el “Plan de Lengua y Cohesión Social” en Cataluña incluye propuestas de intervención y evaluación desde un enfoque intercultural.

Trayectoria escolar: el proceso de cumplimiento por el alumnado de los diferentes niveles y etapas establecidos por el sistema escolar y su resultado. En el caso del alumnado inmigrante, el proceso puede abarcar el paso por los sistemas escolares del país de origen y de España.

White Flight: es un proceso de transformación urbana en el que familias autóctonas de clase medio-alta se desplazan por el aumento de la presencia de minorías étnicas, de población inmigrante o de una población marginal en términos más amplios. En el caso del ámbito escolar, nos referimos a familias autóctonas de clase medio-alta que deciden llevar a sus hijos a otros centros (mayoritariamente concertados) debido a la llegada de alumnado de origen migrante o de otras minorías estigmatizadas (por ejemplo la minoría gitana).

AGUADO, T., GIL, J. A., JIMÉNEZ, A y SACRISTÁN, A., Diversidad cultural e igualdad escolar. Un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos escolares multiculturales, CIDE, Madrid, 1999.

AJUNTAMENT DE BARCELONA, Declaración de las IX Jornadas del Proyecto Educativo de Ciudad: Educación, interculturalidad y cohesión social. Barcelona comprometida por una ciudadanía inclusiva, Barcelona, Ajuntament, 2008.

ALEGRE, M.A., BENITO, R. y GONZÁLEZ, S., Procesos de segregación escolar a Catalunya, Fundació Jaume Bofill, Barcelona, 2006.

ALEGRE, M.A., BENITO, R. y GONZÁLEZ, S., De l'aula d'acollida a l'aula ordinària: procesos d'escolarització de l'alumnat estranger Fundació, Jaume Bofill, Barcelona, 2008.

ALEGRE, M.A., BENITO, R. y GONZÁLEZ, S., Els sistemes educatius als països d'origen de l'alumnat immigrat. Una aproximación, Fundació Jaume Bofill, Barcelona, 2009.

ALEGRE, M. A. y BENITO, R., "Los factores del abandono educativo temprano. España en el marco europeo", en Revista de Educación, nº extraordinario sobre Abandono temprano de la educación y la formación: cifras y políticas, 2010, págs. 65-92.

ANGHEL, B. y CABRALES, A., Los determinantes del éxito en la educación primaria en España, FEDEA, 2010.

APARICIO, R. y TORNOS, A., Hijos de inmigrantes que se hacen adultos: marroquíes, dominicanos, peruanos, OPI, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Madrid, 2006.

ARNÁIZ, P., "Análisis de las medidas de atención a la diversidad en la Enseñanza Secundaria Obligatoria", en Revista de Educación nº 349, págs. 203-223.

ATKINSON, R. y BRIDGE, G. (coord.), Gentrification in a global context. The new urban colonialism, Routledge, New York, 2005.

BARÁBAR, J. M., Inmigración, familias y escuela en educación infantil, M.E.C-Catarata, Madrid, 2005.

- BELL, D., El advenimiento de la sociedad post-industrial, Alianza, Madrid, 1976.
- BERGÈRE, J. A., Análisis de los problemas de integración escolar de los niños y niñas de los principales cinco grupos de inmigrantes de la comunidad autónoma de Madrid, CIDE, Madrid, 1994.
- BERNARDI, F. y REQUENA, M., "Inequality in Educational Transitions: the Case of Post-compulsory Education in Spain", en Revista de Educación, nº extraordinario 2010, págs. 93-118.
- BESALÚ, X., "Experiencias de educación intercultural en Cataluña", en Molina F. (ed.), Alternativas en educación intercultural. El caso de América Latina: la educación intercultural y bilingüe, deParís, Lleida, 2008, págs. 75-95.
- BORDIEU, P., Cuestiones de sociología, Istmo, Madrid, 1990.
- BROUILLETTE, L., A geology of school reform. The successive restructuring of a school district, State University of New York Press, Nueva York, 1996.
- BUENO, J.R. y BELDA, F., Familias inmigrantes en la escuela. Discursos de los agentes educativos, Universitat de Valencia, 2005.
- CAJIAO, F., "La concertación de la educación en Colombia", en el Monográfico sobre "Pactos educativos en Iberoamérica", en Revista Iberoamericana de Educación, nº 34, 2004, págs. 34-36.
- CALERO, J. y WAISGRAIS, S., "Factores de desigualdad en la educación española: una aproximación a través de las evaluaciones de PISA" en Revista Papeles de Economía Española, Nº 119, 2009, págs. 86-98.
- CALERO, J., CHOI, A. y WAISGRAIS, S., "Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España: una aproximación a través de un análisis logístico multinivel aplicado a PISA-2006", en Revista de Educación, nº extraordinario sobre Abandono temprano de la educación y la formación: cifras y políticas, 2010.
- CALERO, J. CHOI, A. y WAISGRAIS, S., El rendimiento educativo del alumnado inmigrante analizado a través de PISA 2006, IFIE, Ministerio de Educación, Madrid, 2010 (a).
- CARBONELL, F., MARTUCELLI, D., La reconversió de l'ofici d'educar. Globalització, migracions i educació, Barcelona, Eumo Editorial/Fundació Jaume Bofill, 2009.
- CIDE, La atención al alumnado inmigrante en el sistema educativo en España, CIDE, Madrid, 2005.

COLECTIVO IOÉ, La educación intercultural a prueba: hijos de inmigrantes marroquíes en la escuela, CIDE, Ministerio de Educación y Cultura, Madrid, 1996.

COLECTIVO IOÉ, La escolarización de hijas de familias inmigrantes, CIDE / Instituto de la Mujer, Madrid, 2003.

COLECTIVO IOÉ, ¿"Invención" de la adolescencia migrante?, en congreso "Ser Adolescente hoy". Madrid, Fundación de Ayuda contra la Drogadicción, 2005, págs. 185-196.

COLECTIVO IOÉ, Inmigración, género y escuela, CIDE, Madrid, 2007.

COLECTIVO IOÉ, Barómetro social de España, Traficantes de sueños y CIP-Ecosocial, Madrid, 2008.

COLECTIVO IOÉ, Resultados de la Encuesta europea a jóvenes en Madrid. Proyecto Tresegy, W.P. nº 4, Madrid, 2008 (a).

COLECTIVO IOÉ, Discursos de la población migrante en torno a su instalación en España. Exploración cualitativa, CIS, Madrid, 2010.

COLECTIVO IOÉ, Posiciones y expectativas de las familias en relación al sistema educativo. Exploración cualitativa, IFIE, Ministerio de Educación, Madrid, 2010.

COLECTIVO IOÉ y ORTÍ, A., La convivencia en Madrid. Discursos ante el modelo de desarrollo de la ciudad y la instalación de población inmigrante. Observatorio de las Migraciones y de la Convivencia Intercultural de la ciudad de Madrid, Madrid, 2007, en www.colectivoioe.org

COLECTIVO IOÉ y MATEOS, Emma, Monografía Etnográfica nº 2: jóvenes de origen migrante ecuatoriano en Madrid. Proyecto Tresegy, W.P. nº 5, Madrid, 2008 (B).

CONDE, F., La mirada de los padres: crisis y transformación de los modelos de educación de la juventud, CREFAT, Madrid, 2002.

CONSEJERÍA DE INMIGRACIÓN Y COOPERACIÓN DE LA COMUNIDAD DE MADRID, Plan de Integración 2009-2012 de la Comunidad de Madrid, en (www.madrid.org/inmigramaadrid).

CONSEJERÍA DE INMIGRACIÓN Y COOPERACIÓN DE LA COMUNIDAD DE MADRID, Plan de de Mejora de Extensión local de la educación, Mesas de Diálogo y Convivencia distritales, en (www.madrid.org/inmigramaadrid).

CORONA, V.M., Ser latino en la escuela catalana, Fundación Jaume Bofill, Barcelona, 2007.

DARLING, L., El derecho a aprender. Cómo crear buenas escuelas para todos, Ariel, Barcelona, 2001.

DELPINO, M^a. A, La inserción de los adolescentes latinoamericanos en España: algunas claves, Observatorio de la Infancia, M^e de Trabajo y Asuntos Sociales, Madrid, 2007.

DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ, Plan para la lengua y la cohesión social. Educación y convivencia intercultural, Generalitat de Catalunya, Barcelona, 2009, en http://www.xtec.cat/lic/intro/documenta/anexo1_aulas_nov_09.pdf

DÍAZ AGUADO, M.J., Educación intercultural y aprendizaje cooperativo, Pirámide, Madrid, 2003.

DIVISIÓN DE POBLACIÓN DE NACIONES UNIDAS, Estadística mundial de inmigrantes, en www.publications.worldbank.org.

ESCUADERO, J.M., "El currículo, los procesos de enseñanza-aprendizaje y los profesores de los programas de diversificación curricular y garantía social", en LÓPEZ, J. y otros (eds.), Cambiar con la sociedad, cambiar la sociedad, Universidad de Sevilla, 2004.

EUROPEAN COMMISSION, Comisión Staff Working Document: Progress towards the Lisbon Objectives in Education and Training. Indicators and benchmarks, Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg, 2008.

EURYDICE, La lutte contre l'échec scolaire: un défi pour la construction européenne, en www.eurydice.org

FEIXA, C. (Dir.), PORZIO, L. y RECIO C. (Coords.), Jóvenes latinos en Barcelona. Espacio público y cultura urbana, Anthropos, Barcelona, 2006.

FEIXA, C., CANELLES N., "De bandas latinas a organizaciones juveniles. La experiencia de Barcelona" en Jóvenes. Revista de estudios sobre juventud, México (DF), Centro de Investigación y Estudios sobre Juventud, año 10^o, enero-junio, 24, 2006, págs. 40-56.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M., MENA, L. y RIVIÈRE, J., Fracaso y abandono escolar en España, Fundación "la Caixa", Barcelona, 2010.

GARCÍA FERNÁNDEZ, J.A. y GOENECHEA, C., Educación intercultural. Análisis de la situación y propuestas de mejora, Wolters Kluwer España, Madrid, 2009.

GARRETA, J. y LLEVOT, N., El espejismo intercultural. La escuela en Cataluña ante la diversidad cultural, CIDE, Ministerio de Educación y Cultura, Madrid, 2003.

GENERALITAT DE CATALUNYA, Un pacte per viure junts i juntes. Document de bases del Pacte Nacional per a la immigració, Barcelona, 2008.

GIL GÓMEZ, R., "Expectativas académicas y profesionales de los estudiantes inmigrantes de Secundaria en la Comunidad de Madrid", en Migraciones nº 22, 2007, págs. 113-145.

GIROUX, A. y FLECHA, R., Igualdad educativa y diferencia cultura, El Roure Edit., Barcelona, 1994.

GRAÑERAS, M. et alia, Catorce años de investigación sobre las desigualdades en educación en España, CIDE, Madrid, 1998.

GUTIÉRREZ-DOMÈNECH, M., "Factores determinantes del rendimiento educativo: el caso de Cataluña", Monográfico de Documentos de economía "la Caixa", nº 15, 2009, Barcelona.

HERNÁNDEZ DOBÓN, F., "La extranjerización del alumnado de familia inmigrante en el sistema educativo, según la Ley de Calidad", en Migraciones nº 15, 2004, págs. 261-282.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (INE), Encuesta Nacional de Inmigrantes (ENI), 2007.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (INE), Encuesta de población activa, varios años.

JABONERO BLANCO, M., ARREDONDO PÉREZ, G., GARCÍA GONCET, D., ACUÑA FRANCO, S. y DE LA TORRE GONZÁLEZ, B. (2010): Estudio sobre la relación entre la educación infantil y el alumnado inmigrante. Retos futuros". Madrid. Organización de Estados Iberoamericano para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) - Ministerio de Trabajo e Inmigración.

KRUEGER, R., El grupo de discusión (The Focus Group), Pirámide, Madrid, 1991.

KRUSE, K.M., White flight: Atlanta and the making of Modern Conservatism, Princeton University Press, Princeton, 2005.

LABRADOR, J. y BLANCO, M.R., "Trayectorias educativas y laborales de los jóvenes hijos de inmigrantes en España", en Migraciones, nº 22, 2007, págs. 79-112.

LAHOSA, J.M., "Pandillas juveniles en España: la aproximación de Barcelona", en Revista Latinoamericana de Seguridad Ciudadana nº 4, mayo, 2008, págs. 47-58.

LÓPEZ REILLO, P., Una oportunidad para aprender. La dimensión intercultural en la formación del profesorado, Cabildo Insular de Tenerife, Tenerife, 2006.

LUCAS MARTÍN, J. de, "Multiculturalismo, un debate falsificado" en Aula intercultural, FETE-UGT, 2004 (www.aulaintercultural.org).

MADARRO, A. (coord.), Informe sobre la acogida e integración educativa de los alumnos inmigrantes iberoamericanos en el sistema educativo español, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales y Organización de Estados Iberoamericanos, Madrid, 2007.

MARCHESI, A. y PÉREZ, E.M. (coord.), La comprensión del fracaso escolar. Una perspectiva internacional, Alianza, Madrid, 2003.

MARCHESI, A., Qué será de nosotros, los malos alumnos, Alianza, Madrid, 2004.

MARTÍN ROJO, L. y MIJARES, L., (eds.), Voces del aula. Etnografías de la escuela multilingüe, CREADE, Madrid, 2007.

MARTÍNEZ CUADRADO, M., La burguesía conservadora (1874-1931), Historia de España Alfaguara VI, Alianza Universidad, Madrid, 1974.

MENA, L., FERNÁNDEZ ENGUITA, M. y RIVIÉRE, J., "Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y el fracaso escolares", en Revista de Educación, nº extraordinario sobre Abandono temprano de la educación y la formación: cifras y políticas, 2010.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, Una educación de calidad para todos y entre todos, Madrid, 2004.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, Acuerdo de la Conferencia de Educación, Madrid, 2009.

MOLINA, F. (ed.), Alternativas en educación intercultural. El caso de América Latina: la educación intercultural y bilingüe, deParís, Lleida, 2008.

MOSCOSO, M. F., "Perspectivas de padres y madres ecuatorianos sobre el contrato pedagógico entre la institución escolar y la familia en un contexto migratorio", en Revista Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano, vol. 5, nº 1, 2009, Universidad Autónoma de Madrid, págs. 1-38, en www.uam.es/ptcedh

OCDE, Overcoming failure at school, OCDE, París, 1998.

OLLER, C. y COLOMÉ, E., Alumnado de otras culturas. Acogida y escolarización, Create-IFIE, Madrid, 2010.

PEDONE, C., "Tú siempre jalas a los tuyos". Cadenas y redes migratorias de las familias ecuatorianas hacia España. Tesis doctoral (inédita), Universidad Autónoma de Barcelona, 2004.

PEDONE, C., "Cadenas y redes migratorias: propuesta metodológica para el análisis diacrónico-temporal de los procesos migratorios", en Revista Empiria nº 19, 2010, págs. 110-132.

PÉREZ, M., "Las aulas de enlace: un islote de bienvenida", en MARTÍN, L. y MIJARES, L., Voces del aula. Etnografías de la escuela multilíngüe, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 2007, págs. 111-146.

PÉREZ-DÍAZ, V., RODRÍGUEZ, J.C., y FERNÁNDEZ, J.J., Educación y familia. Los padres ante la educación general de sus hijos en España, FUNCAS, Madrid, 2009.

PONFERRADA, M^a I., "Efectos escolares y sociales de la separación por niveles en un instituto de secundaria de la periferia de Barcelona", en Papeles de Economía, nº 119, 2009, págs. 69-83.

PORZIO, L. y GILIBERTI L., "Espacio público, conflictos, violencias: el caso etnográfico de las organizaciones juveniles de la calle", in VVAA. La violencia colectiva sobre la salud mental, Cadis, AEN, 2009, págs. 435-447.

POVEDA, D., JOCILES, M^a I. y FRANZÉ, A., "La diversidad cultural en la educación secundaria en Madrid: experiencias y prácticas institucionales con alumnado inmigrante latinoamericano", en Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano, 2009, vol. 5, nº 3, págs. 1-42, en www.uam.es/ptcedh

ROCA, E., "Abandono temprano de la educación y la formación en España", en Revista de Educación, nº extraordinario sobre Abandono temprano de la educación y la formación: cifras y políticas, 2010.

SERRA, C. y PALAUDÁRIAS, J.M., La continuïtat dels alumnes membres de famílies immigrades en el pas de l'escolarització obligatòria a la postobligatòria, Barcelona, Fundació Jaume Boffil, 2008 y en www.migracat.cat/document/044ffa.542.bb146e.pdf

SERRA, C. y PALAUDÁRIAS, J.M., "Deficiencias en el seguimiento del abandono escolar y trayectorias de continuidad del alumnado de origen inmigrado", en Revista de Educación, nº extraordinario 2010, págs. 283-305.

SIGMA DOS, Estudio sobre la inmigración y el sistema educativo español, Fundación Pfizer, Madrid, 2008.

SIGUAN, M., Inmigración y adolescencia. Los retos de la interculturalidad, Paidós, Barcelona, 2003.

SÍNDIC DE GREUGES, La segregación escolar en Cataluña, Informe Extraordinario, Síndic de Greuges de Cataluña, Barcelona, 2008.

SUÁREZ-OROZCO, C. y SUÁREZ-OROZCO, M.M., La infancia de la inmigración, Morata, Madrid, 2003.

TERRÉN, I. y CARRRASCO, C., "Familia, escuela e inmigración" en Migraciones, nº 22, diciembre 2007, págs. 4-46.

UNED (Coord.), Guía INTER, Una guía práctica para aplicar la Educación Intercultural en la escuela, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 2006.

UNESCO-IBE, World Data on Education, 2006/07, www.ibe.unesco.org.

VILA, I., PARERA, S. y SERRA, J.M, Informes sobre les aules d'acollida d'educació primària, Subdirecció General de la Llengua i Cohesió social, Barcelona, 2006.

VV.AA., "Abandono temprano de la educación y la formación: cifras y políticas", Revista de Educación, nº extraordinario 2010.

WEHMEYER, M.L., "Audeterminación y la Tercera Generación de prácticas de inclusión", en Revista de Educación nº 349, 2009, págs. 45-67.

Índice de tablas

Tabla 1. Población inmigrante y extranjera en España, y estimación de los “irregulares” (1971-2010)	27
---	----

Índice de gráficos

Gráfico 1. Población inmigrante en España (1990-2010)	26
Gráfico 2. Proporción de extranjeros en situación irregular en España (1999-2009)	28
Gráfico 3. Inmigrantes y extranjeros procedentes de Iberoamérica empadronados en España en 2010 (ocho principales países)	29
Gráfico 4. Inmigración iberoamericana empadronada en España, por países (2001-2010)	30
Gráfico 5. Nivel educativo de los adultos en hogares en los que hay menores en edad escolar, según sexo y país de nacimiento	31
Gráfico 6. Categoría ocupacional de los adultos (al emigrar) que viven en hogares con menores en edad escolar, según sexo y país de nacimiento	32
Gráfico 7. Periodo de llegada a España de los migrantes que viven en hogares en los que hay menores en edad escolar, según sexo y país de nacimiento	34
Gráfico 8. Tipo de hogar (relaciones de parentesco) de los adultos en hogares en los que hay menores en edad escolar, según sexo y país de nacimiento	35
Gráfico 9. Forma de tenencia de la vivienda de los adultos en hogares en los que hay menores en edad escolar, según sexo y país de nacimiento	36
Gráfico 10. Proyecto migratorio de los adultos en hogares en los que hay menores en edad escolar, según sexo y país de nacimiento	37
Gráfico 11. Alumnado según nacionalidad en el conjunto de España (curso 2009-2010)	41
Gráfico 12. Alumnado extranjero en España (iberoamericano y de otras nacionalidades). Distribución por comunidades autónomas (curso 2009-2010)	42
Gráfico 13. Alumnado iberoamericano según nacionalidad en Madrid, Cataluña y el resto de España (curso 2009-2010)	44

Gráfico 14. Proporción de alumnos y alumnas americanos por niveles de enseñanza en la Comunidad de Madrid (curso 2008-09)	45
Gráfico 15. Proporción de alumnos y alumnas latinoamericanos por niveles de enseñanza en Cataluña (curso 2009-2010)	46
Gráfico 16. País donde obtuvieron el título y si lo han convalidado al llegar a España, según países de origen (2007)	48
Gráfico 17. Tasa de abandono escolar temprano de la juventud española, latinoamericana y de otras nacionalidades	49

Índice de cuadros

Cuadro 1. Muestra de centros educativos en Barcelona y Madrid	50
Cuadro 2. Posiciones del profesorado ante el alumnado inmigrante (representaciones de la educación y la ciudadanía)	103
Cuadro 3. Muestra de sujetos entrevistados en Barcelona y Madrid. Fase I (2009-10)	114
Cuadro 4. Momento de la reagrupación familiar: edad de los entrevistados y convivencia con la madre	119
Cuadro 5. Trayectorias migratoria y escolar en origen y destino, curso 2009-10	126
Cuadro 6. Resultado de los momentos de transición, entre los cursos 2009-10 y 2010-11	144
Cuadro 7. Resultados escolares en origen y destino, y expectativas académicas	186
Cuadro 8. Expectativas formativas, migratorias e inserción laboral	222

