

# **POBLACIÓN INMIGRANTE Y ESCUELA: CONOCIMIENTOS Y SABERES DE INVESTIGACIÓN**

**F. JAVIER GARCÍA CASTAÑO Y  
SILVIA CARRASCO PONS (EDITORES)**



**Estudios**

**CREADE**



# **POBLACIÓN INMIGRANTE Y ESCUELA: CONOCIMIENTOS Y SABERES DE INVESTIGACIÓN**

Textos reunidos en homenaje a Eduardo Terrén Lalana

**F. JAVIER GARCÍA CASTAÑO Y  
SILVIA CARRASCO PONS (EDITORES)**

Colección Estudios Create N.º 8

Coordinación de la Colección:  
Montserrat Grañeras (IFIIE)  
Patricia Díaz-Caneja Sela (IFIIE)  
Natalia Gil (IFIIE)



**MINISTERIO DE EDUCACIÓN**

SECRETARÍA DE ESTADO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL  
Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa (IFIIE)

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA  
Subdirección General de Documentación y Publicaciones

*Catálogo de publicaciones del Ministerio: [educacion.gob.es](http://educacion.gob.es)*

*Catálogo general de publicaciones oficiales: [publicacionesoficiales.boe.es](http://publicacionesoficiales.boe.es)*

Fecha de edición: 2011

NIPO: 820-11-511-1

ISBN: 978-84-369-5207-0

978-84-369-5235-3 (pdf)

978-84-369-5236-0 (e-pub)

Depósito Legal: M-49676-2011

Imprime: Estilo Estugraf Impresores, S.L.

# ¿REMENDAMOS CHICOS y CHICAS? CONCLUSIONES DE UN TRABAJO ETNOGRÁFICO EN UN AULA DE ENLACE DE LA COMUNIDAD DE MADRID<sup>1</sup>

**Margarita DEL OLMO PINTADO**

*Consejo Superior de Investigaciones Científicas*

Las conclusiones que presento aquí pertenecen a un trabajo más amplio<sup>2</sup> cuyo objetivo es analizar los efectos que una política educativa, diseñada por la Comunidad de Madrid, con el nombre de "Programa de Bienvenida", tiene en las vidas diarias y en el proceso de escolarización de cuarenta y tres chicos y chicas que siguieron el programa durante los cursos escolares 2006-2006, 2006-2007 y 2007-2008.

El programa "Escuelas de Bienvenida" es una de las medidas puestas en marcha por la Consejería de Educación para atender a la diversidad (Del Olmo, 2007 y en prensa), y concretamente en este caso, se trata de alumnado que se incorpora durante el curso escolar procedente del extranjero. El programa es mejor conocido por una de las actuaciones que lo componen: las aulas de enlace. El objetivo de las aulas de enlace (Consejería de Educación, 2007) es facilitar la integración de este alumnado en el sistema escolar de la Comunidad de Madrid. Para ello, y previo consentimiento explícito de los padres o tutores, se escolarizan en una clase dedicada exclusivamente al programa y, durante un tiempo no superior a nueve meses, aprenden castellano y además deben cubrir lagunas académicas, caso de que las tengan. Durante el tiempo que permanezcan en el aula de enlace deben cursar además distintas asignaturas<sup>3</sup> en sus cursos de referencia, es decir, los que les corresponden por edad.

<sup>1</sup> Este trabajo se ha realizado en el marco de los proyectos de investigación "Estrategias de integración y prevención de racismo en las escuelas" I y II (HUM2006-03511/FILO, FFI 2009-08762), <http://www.proyectos.cchs.csic.es/integracion>.

<sup>2</sup> Se trata de un libro titulado *Re-Shaping Kids Through Public Policy on Diversity. Lessons from Madrid*. Viena, 2010. (Para descargar el texto: [www.uned.es/grupointer/Re-Shaping\\_Kids-MdelOlmo\\_10.pdf](http://www.uned.es/grupointer/Re-Shaping_Kids-MdelOlmo_10.pdf)).

<sup>3</sup> La normativa al respecto ha cambiado a lo largo de los años que el programa ha estado en marcha; al principio se trataba de Música, Educación Física y Educación Plástica y Visual y en los últimos años ha incluido también las Matemáticas, pero la asistencia depende de varios factores que en este texto no tengo oportunidad de analizar.

El propósito de mi análisis es argumentar el proceso por el cual una escuela, como institución, recibe una serie de adolescentes clasificados como diversos por la política educativa de la Comunidad, los selecciona, los agrupa, les atribuye una serie de expectativas y de normas que en última instancia legitiman la desigualdad social, después de haber “remendado” el comportamiento de estos chicos y chicas y sobre todo sus expectativas, de forma que se ven dirigidos hacia el sector menos deseable del mercado laboral. Todo esto ocurre bajo la mirada atenta de unos profesores que esperan que ocurra justo lo contrario, pero que, al mismo tiempo, funcionan como las herramientas fundamentales de este proceso.

Me gustaría terminar esta introducción haciendo referencia a la estructura de la obra en la que se insertan las conclusiones que voy a tratar aquí. El primer capítulo, que he titulado *Questioning (the reasons behind the ethnography)*, habla de las razones por las que he llevado a cabo este trabajo y las personas que me han ayudado a realizarlo, analizando los motivos iniciales que me condujeron a plantear un trabajo de campo etnográfico, mis preguntas iniciales y el porqué no fueron útiles. El segundo, *Contextualizing (the public policy)*, se dedica al programa “Escuelas de Bienvenida” en general y de las aulas de enlace en particular, centrándose en los objetivos de la medida y en las normativas publicadas al respecto; y con el interés de ofrecer un contexto más amplio para valorarlo, se compara con otras normativas similares en el estado español y con dos programas semejantes en Austria y en Texas, Estados Unidos, porque son dos países muy distintos al contexto español en lo que se refiere al fenómeno migratorio. El capítulo tercero, *Participating (the classroom)*, emplaza al lector en el aula de enlace y habla de las personas afectadas directamente por el programa: los profesores y los alumnos, tratando cuestiones como quiénes son, qué hacen en la clase, cuáles son sus expectativas para un futuro reciente y más remoto, tal y como yo las percibí a lo largo de mi trabajo de campo. El capítulo 4, *Challenging (the unsolved issues)*, se dedica a lo que yo considero son las cuestiones más importantes que el programa deja sin resolver: la transición hacia el sistema escolar regular una vez que acaba el programa, la metodología que se utiliza en la clase, la lengua madre de los chicos y chicas, el proceso de aprendizaje del español, sus expectativas de futuro y las que los profesores tienen sobre ellos, y finalmente lo que la gente que participa en el programa piensa de él y por qué. El capítulo cinco, *Reflecting (on my own role)*, se centra en la meto-

dología del trabajo, los conflictos de intereses que provocó mi papel durante el trabajo de campo y sobre la cuestión de la reciprocidad desde un punto de vista ético. El capítulo final, *Re-Questioning (conclusions for further debate)*, es el que dedico a las conclusiones y es el que voy a reproducir, con algunas variaciones, en este texto.

## 1. Sobre “integración”<sup>4</sup>

Un estudio reciente llevado a cabo por el British Council y el Migration Policy Group, cuyas conclusiones se encuentran reunidas en el MIPEX (Índice de Políticas de Integración de Inmigrantes) –“una herramienta para medir las políticas de integración de los inmigrantes en los 25 estados miembros de la Unión Europea y en tres países extracomunitarios”<sup>5</sup> (Niessen, Huddleston y Citron, 2007: X)–, define “integración” en los términos siguientes:

La integración, tanto social como cívica, se basa en el concepto de igualdad de oportunidades para todos y todas. En términos socioeconómicos, los inmigrantes deben disfrutar de igualdad de oportunidades para llevar una vida tan digna, independiente y activa como el resto de la población (Niessen, Huddleston y Citron, 2007: 4).

Más adelante, los autores aclaran:

El proceso de integración es específico para las necesidades y capacidades de cada persona y cada comunidad a nivel local. Aunque la política del gobierno es solo uno de los numerosos factores que afectan la integración, es vital, ya que establece el marco legal y político dentro del cual suceden otros aspectos de la integración. El estado puede promover la eliminación de obstáculos y conseguir unos resultados de igualdad y participación en condiciones de igualdad invirtiendo en la participación activa de todos y todas, en el ejercicio de los derechos y responsabilidades comparables y en la adquisición de competencias interculturales (Niessen, Huddleston y Citron, 2007: 4).

<sup>4</sup> En un seminario realizado en seno del proyecto *Estrategias de integración y prevención de racismo en las escuelas*, en Madrid, enero-febrero de 2008, llegamos a la conclusión de que el término “integración” no resultaba adecuado y acordamos utilizarlo entre comillas cuando lo consideráramos necesario. Las conclusiones del seminario se recogen en Müllauer-Seichter y Fernández Montes eds., 2009.

<sup>5</sup> Los tres países extracomunitarios a los que se refiere son Suiza, Noruega y Canadá.

Dentro de este marco de referencia es en el que quiero colocar las conclusiones de mi trabajo etnográfico sobre el programa “Escuelas de Bienvenida” en Madrid, con la intención de contribuir a un debate más amplio sobre las políticas públicas en la Unión Europea, utilizando el caso de España como un ejemplo significativo a causa de la rapidez con la que el proceso migratorio ha tenido lugar en las últimas décadas.

El programa “Escuelas de Bienvenida” ha sido justificado de esta forma por sus evaluadores oficiales<sup>6</sup>:

Cuando los hijos e hijas de las familias inmigrantes se incorporan a los centros docentes, se encuentran con mayores dificultades para alcanzar los objetivos educativos debido a diversos factores, entre los que cobra especial relevancia el desconocimiento de la lengua vehicular del proceso de enseñanza y aprendizaje en aquellos casos en que la lengua materna no es el español. De igual manera los procesos de escolarización anterior, en los países de origen, constituyen un factor condicionante para la integración del alumnado inmigrante en el sistema educativo español y, en este sentido, hay que señalar que estos procesos se caracterizan por la variabilidad entre unos colectivos y otros, así como, en el caso de los procedentes de países menos desarrollados, por su carácter irregular o inexistente. Por último, hay que señalar que la situación socioeconómica de la población inmigrante, en condiciones de precariedad y de pobreza en muchas ocasiones, constituye un factor básico que debe considerarse.

Y la medida concreta de las aulas de enlace como:

(...) comunidades educativas que abogan por una educación intercultural de todos los alumnos en el conocimiento, comprensión y respeto del otro, propiciando la integración sociocultural y la creación de actitudes favorables hacia las diferentes culturas (Boyano Revilla y otros, 2004:13).

A pesar de que ninguno de los documentos oficiales del programa hace explícito lo que la política entiende por “integración”, después de un análisis de las regulaciones, de las que he citado un ejemplo más arriba, parece claro que sus intenciones pueden quedar incluidas en la explicación del concepto recogida en el MIPEx (Niessen, Huddleston y Citron, 2007: X).

<sup>6</sup> Documento interno facilitado por la Dirección General de Inspección de la Comunidad de Madrid el 11 de mayo de 2007.



Este aspecto constituye el primer eje de la discusión que quiero plantear a continuación.

El segundo está relacionado con el hecho de que la política de la Comunidad de Madrid no puede contradecir las regulaciones generales de la Unión Europea al respecto:

En el contexto de la UE, las políticas encaminadas a favorecer la cohesión europea y lograr un nuevo concepto de ciudadanía europea vinculado aunque no siempre explícitamente al enfoque intercultural, se dirigen a tres conceptos principales, todos relacionados con el mundo de la educación:

- El desarrollo de la competencia lingüística, de la capacidad multilingüe como un medio para adquirir una identidad intercultural europea.
- La lucha contra el racismo y la xenofobia.
- El desarrollo de la educación intercultural, empezando por la búsqueda y construcción de un nuevo concepto de cultura.

El desarrollo de los dos primeros conceptos troncales es grande, mientras que el tercero es aún incipiente. Varias manifestaciones insisten en la defensa de los derechos humanos, el desarrollo de los principios de igualdad y la necesidad de adoptar medidas contra la discriminación y la exclusión social, mencionando diferentes circunstancias, por ejemplo la diversidad cultural. Esto ha dado lugar a las llamadas "políticas de integración de inmigrantes" basadas inicialmente en medidas destinadas a ayudar a los inmigrantes de países terceros, no comunitarios, a acercarse al idioma y la cultura del país anfitrión de la UE. Estas políticas también contienen el reconocimiento de ciertos derechos de los inmigrantes, entre ellos el de recibir instrucción, y el de que se proteja su identidad cultural, procurando el conocimiento del propio idioma (Aguado, 2006: 29-30).

Las preguntas que quiero tratar en este capítulo son las siguientes: el programa "Escuelas de Bienvenida", ¿es una medida política cuyo objetivo es contrarrestar los obstáculos que impiden participar plena y justamente a los alumnos inmigrantes *en términos de igualdad* con respecto al resto de la sociedad? Si es así, ¿cómo resuelve estos obstáculos?, ¿cuáles permanecen y por qué? Y, finalmente, ¿qué se puede hacer para conseguir una participación más igualitaria de los estudiantes de origen inmigrante en la sociedad?

## **2. Sobre el objetivo del programa “Escuelas de Bienvenida”**

Aunque el programa no lo expresa explícitamente, ni tampoco explica qué entienden los responsables del mismo por la expresión “integración sociocultural”, creo que se puede concluir afirmando que sí pretende conseguir una participación plena de los estudiantes de origen inmigrante en la sociedad española, si nos atenemos a la siguiente expresión de intereses de la página oficial:

El Programa Escuelas de Bienvenida es un programa de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, de aplicación en los centros educativos sostenidos con fondos públicos, para facilitar la integración escolar y la incorporación a nuestro sistema educativo del alumnado extranjero”<sup>7</sup>.

Las regulaciones corroboran el mismo objetivo cuando afirman que estos estudiantes “enfrentan mayores dificultades para conseguir los objetivos del sistema educativo, debido a distintos factores”. En particular señalan las desventajas siguientes:

- falta de conocimiento de la lengua de instrucción cuando el español no es su lengua materna.
- la escolarización anterior, en el caso de los países menos desarrollados, ya que puede ser irregular o inexistente;
- la situación económica de la población inmigrante.

Las dos primeras dificultades quedan dentro de la responsabilidad del programa, pero la única actuación efectiva puesta en marcha para superarlas son las aulas de enlace que, en un periodo de nueve meses (anteriormente seis), debería ser una herramienta efectiva para solventar las lagunas académicas y enseñar español. Después de su paso por las aulas de enlace, los estudiantes no cuentan con ningún tipo de medida para conseguir el objetivo de *facilitar su integración en el sistema escolar y en la sociedad*.

<sup>7</sup> [http://www.madrid.org/dat\\_capital/bienvenida/ae.htm](http://www.madrid.org/dat_capital/bienvenida/ae.htm).

El tercer factor al que aluden las normativas solo es tenido en cuenta a través de un programa de becas de comedor que para el curso escolar 2006-2007 gastó un total de 7.868.680 €<sup>8</sup>.

### **3. Sobre la efectividad del programa para solventar los obstáculos para una participación equitativa**

A partir de mi material etnográfico, la respuesta a esta pregunta es un rotundo no, porque a pesar de su objetivo, el programa no ha sido diseñado para atender las diferencias. Por dos motivos distintos que tienen que ver, por un lado con el diseño, y por el otro con su puesta en práctica.

En primer lugar me voy a ocupar de la práctica, porque es mucho más fácil de analizar y por lo tanto de comenzar a desplegar mi argumentación. El Programa *identifica tres tipos de desventajas, pero solamente se centra en una única medida*: el aprendizaje de la lengua de instrucción. Ningún otro se destina a los factores que restan.

La tutora del aula de enlace donde he centrado mi trabajo de campo de aula expresa repetidamente su queja (desde la primera entrevista que tuve con ella y a lo largo de todo mi trabajo de campo) sobre la falta de contenidos del programa, pero no solo para resolver lagunas académicas previas, *ni siquiera para aprender castellano a partir de contenidos académicos*.

Este hecho me ha parecido problemático a mí también desde el principio, porque ¿qué hacen entonces en las aulas de enlace alumnos cuya lengua materna es el español?

No se trata de escepticismo: nueve meses poco pueden hacer para resolver lagunas académicas causadas por una escolarización anterior irregular e incluso inexistente, fundamentalmente porque este tipo de situación requiere una atención individualizada que no es posible suponer en una clase con once estudiantes más.

<sup>8</sup> Son datos facilitados por la Subdirección General de Inspección Educativa.

La variedad de lagunas con las que los alumnos pueden llegar, de acuerdo con un estándar poco explícito, es tan grande que no puede ser anticipada o predicha antes de conocer al estudiante, a no ser que los alumnos sean sometidos a un proceso de clasificación estereotipada que responde a reglas generales que tienen en cuenta los sistemas escolares de los países de origen a grosso modo. Pero el profesorado utiliza este tipo de procesos con mucha frecuencia porque está obligado a anticipar el comportamiento y las necesidades de sus estudiantes. Creo que esta es la razón principal que explica el uso generalizado entre los profesores de categorías que atribuyen a los estudiantes un determinado comportamiento que parece directamente determinado por sus países de procedencia. Estoy segura de que este proceso, que no se atribuye al país de origen sino a la "cultura", recoge algunas tendencias de los sistemas escolares en cuestión, pero mi argumento es que se construyen sobre la base de presupuestos básicos y simplistas, elaborados a partir de las diferencias observadas en el comportamiento de alumnos anteriores que proceden de los mismos países. Como si el hecho de compartir un pasaporte nos permitiera deducir algo suficientemente significativo sobre la experiencia escolar previa.

Los pasaportes no constituyen categorías significativas en educación y por eso no permiten predecir las variaciones del comportamiento de los alumnos, pero los profesores no emplean este tipo de procesos por razones de ignorancia o perversión, sino por pura necesidad. *Necesitan anticipar lo que puedan de sus estudiantes para poder planificar su llegada a la clase, y de esta forma prepararse a sí mismos y a los compañeros.* Si su tarea consiste en rellenar lagunas académicas, al menos tendrían que saber cuáles son. Sin embargo, el programa no les facilita ninguna información previa sobre el proceso de escolarización previa y por lo tanto, la incertidumbre es enorme. Por este motivo he escuchado en algunas ocasiones llamar a los alumnos o alumnas que estaban a punto de llegar "los estudiantes del fax", porque llegan a la clase con un simple fax en las manos, y con la instrucción de ser escolarizados inmediatamente en el aula.

Las lagunas individuales y el comportamiento de cada estudiante no se pueden predecir de ninguna manera, y tampoco se deben estereotipar ni homogeneizar si se quieren atender de forma efectiva. Y en este proceso no existe ningún atajo. Las personas responsables de la política educativa tendrán que convencerse de que este tipo de variables solo se pueden resolver

con el tiempo y con paciencia de forma individualizada, que es exactamente como dice la ley que se debe poner en práctica la educación para todos los estudiantes.

Sin embargo, sí existe un tipo de, vamos a llamarlo “lagunas”, que son muy fáciles de predecir y por lo tanto se puede pensar en ellas con anterioridad, de manera que los profesores podrían prepararse para atenderlas. Me refiero a los conocimientos académicos relativos a España en general y a Madrid en particular. Esto significa que los estudiantes *no tienen la información necesaria para contestar las preguntas de los exámenes* relativas a Lengua castellana o a Historia, Geografía y Literatura del estado español, por hacer referencia solamente a los contenidos del currículum y olvidar el currículum oculto que enseña cómo contestar las preguntas de los exámenes.

Independientemente de dónde hayan nacido los alumnos, es muy posible que no sean capaces de responder preguntas sobre los afluentes del Ebro, la fecha de nacimiento de Juan Ramón Jiménez, lo que proponían las Cortes de Cádiz sobre las colonias del Imperio o el inicio de la Guerra Civil. Es evidente que, a diferencia de los chicos que se han escolarizado en Madrid, no hayan oído nunca hablar ni del Ebro, ni de las Cortes de Cádiz ni tampoco de Juan Ramón Jiménez. Y seguramente los que sí están familiarizados con todo esto, porque vienen de países que fueron antiguas colonias españolas, seguramente contestarían de una forma diferente, aunque por supuesto no menos académica.

Por un lado, el programa no hace nada para predecir este tipo de lagunas; por el otro no reconoce (y mucho menos compensa) conocimientos académicos relativos a la Geografía de Rumania, Historia de China, Literatura árabe, y tampoco por una narrativa diferente sobre el Imperio español<sup>9</sup>. Los chicos y chicas tendrán que esperar a la universidad para comprobar que estos conocimientos son valiosos, si es que llegan a la universidad y todavía los recuerdan.

En conclusión, el programa no proporciona los medios necesarios para aprender Literatura, Geografía o Historia del estado español y la escuela no reconoce los conocimientos previos de los estudiantes, aunque nadie

<sup>9</sup> Este es precisamente el argumento de la obra de Adela Franzé (2002).

puede poner en duda el valor de hablar un idioma chino, o árabe o rumano. Creo que no sería difícil resolver esta cuestión. Se trata de pagar a un grupo de profesores por el tiempo que dediquen a elaborar estos materiales. Es una cuestión de dinero, pero de poco dinero.

Hasta aquí me he referido a la puesta en práctica del programa, pero en adelante me gustaría considerar el diseño del programa, porque el diseño es una parte importante de la ineficacia de la medida a la hora de solventar los obstáculos que impiden una participación equitativa de los estudiantes de origen inmigrante en el sistema escolar de la Comunidad de Madrid.

*El programa no valora a los estudiantes, no les empodera, y no hace nada para explicarles ni las dificultades ni los desafíos a los que se tienen que enfrentar en la sociedad en relación con los estudiantes no inmigrantes.*

Los chicos y chicas reciben el mensaje explícito al principio de que su única desventaja es su falta de conocimiento de la lengua de instrucción, pero una vez que consiguen resolver este problema, reciben frecuentemente el mensaje *implícito* de que aún no valen lo suficiente. No debería extrañar entonces el hecho de que *se sientan confusos e incapaces, que vean sus esperanzas maltratadas constantemente y su autoestima progresivamente disminuida*, por lo menos dentro de la escuela<sup>10</sup>

Los profesores, por su lado, y sobre la base de la experiencia anteriormente acumulada, reducen sus expectativas hacia ellos, siguiendo la lógica de reajustar las predicciones a los (normalmente menos que óptimos) resultados y logros de los estudiantes en su medio social y económico. Este proceso tiene mucho que ver con la formación de la identidad y sobre todo con la utilidad de las identidades (Olmo, 1990). De hecho, los estudiantes son caracterizados y catalogados sobre la base de una sola identidad: la de su extranjería, y este hecho todavía les pone las cosas más difíciles.

<sup>10</sup> Este argumento hace referencia a los procesos de los estudiantes analizados a lo largo del libro manuscrito *Re-Shaping Kids*, del que aquí desarrollo solo las conclusiones.

#### **4. Sobre los obstáculos que resuelve el programa y cómo**

Hasta este momento, mi argumentación se ha centrado en los objetivos generales del programa, pero en adelante me gustaría analizar con mayor detalle la política. Me refiero a los obstáculos que resuelve el programa en la escolarización de estos chicos y chicas, y cómo y cuáles se quedan sin resolver y por qué. En este epígrafe voy a centrarme en los primeros y el siguiente lo dedicaré a los últimos.

Los alumnos perciben su estancia en el aula de enlace de una manera muy positiva, y salen de ella con una capacidad muy notable para hablar y entender español, aunque desde luego, a pesar de que parezca lo contrario en algunos casos por la fluidez con la que se desenvuelven, ninguno maneja el idioma al nivel de un alumno no inmigrante<sup>11</sup>, que es lo que los profesores les van a exigir una vez que se escolaricen en las aulas regulares cuando salgan del aula de enlace.

Muchos de los estudiantes llegan al aula de enlace con pocas posibilidades de comunicarse en castellano. Algunos muestran físicamente la necesidad de protegerse del entorno: rodeándose de todas sus pertenencias, escondiéndose debajo de abrigos, gorras y capuchas a pesar de las indicaciones para que los cuelguen en las perchas, e incluso contra las regulaciones del colegio que no permiten llevar gorras dentro de la clase (algunas veces ni siquiera dentro del edificio). Muchos mantienen su mirada baja, fija en la mesa, se aferran a los teléfonos móviles y si se atreven, los encienden para escuchar música. Pero, al principio, casi ninguno se atreve.

Pocas veces desafían el entorno cuando el entorno se abre paso hacia ellos y, en particular, nunca se atreven con los profesores. Tratan de hacer lo que piensan que se espera de ellos, pasando lo más desapercibidos posible. Esta situación pierde tensión cuando se pueden sentar al lado de un compañero que hable su misma lengua. Todos, con el tiempo, aprenden a sentirse menos amenazados.

<sup>11</sup> En un trabajo muy similar en su objetivo, aunque con un alcance mucho más amplio, realizado en Estados Unidos, Suárez-Orozco; Suárez-Orozco y Todorova (2008) señalan la necesidad de que las políticas de integración escolar tengan en cuenta que se requiere al menos cinco años para aprender una lengua a nivel académico, y no solo a nivel instrumental que es lo que consiguen en poco tiempo.

La profesora les ayuda a hacer más fácil este proceso. Demuestra una gran empatía con ellos y les permite adaptarse a su ritmo, poco a poco. Desde el principio les adjudica algunos ejercicios para hacer, pero nunca les presiona para que los terminen, y no solo no prohíbe el uso de sus lenguas de origen, sino que a veces es ella misma la que pide a sus compañeros que les traduzcan para facilitarles el proceso de adaptación. Siempre les habla de una manera paciente y amable y no les obliga a asistir desde el principio a las clases con sus grupos de referencia: espera pacientemente hasta que ganen un poco de confianza para relacionarse con el resto.

Este periodo resulta crucial para los estudiantes. Los alumnos y alumnas que no pasan por el aula de enlace no disfrutan de este ambiente protegido que aminora y facilita los efectos de la llegada a la nueva escuela. Desde mi punto de vista, esta etapa es la ventaja más grande que ofrece a los chicos el programa, *porque les proporciona un espacio y un tiempo en el que reconquistan una cierta confianza en sí mismos que en casi todos los casos les arrebataron las transformaciones y los cambios que han sufrido a lo largo de su proceso de migración* (separación de familiares y amigos, reencontro con otros en todos los casos, muy significativos para su desarrollo y que requieren un duelo y un proceso de adaptación al nuevo entorno). Es necesario subrayar el hecho de que el proceso migratorio no es un proyecto personal, sino de los padres generalmente, e impuesto, y muchas veces ellos ni lo desean ni lo entienden<sup>12</sup>.

De manera que el papel de la tutora del aula de enlace es crucial en este momento, creo que más que en ningún otro. El hecho de que el Programa "Escuelas de Bienvenida" sea puesto en práctica en los colegios por profesorado voluntario es uno de sus mayores méritos, en mi opinión. Incluso a pesar de la falta de programas de formación, ya que he visto que basan su actitud en la empatía, una de las recomendaciones que hubiera hecho cualquier programa de educación antirracista que hubieran seguido. En consecuencia, puedo argumentar a partir de mi etnografía que una de las mayores ventajas que proporciona este programa, cuyo objetivo es facilitar la incorporación de los estudiantes al sistema educativo de la Comunidad de

<sup>12</sup> Véase Grupo INTER (2007), donde se analizan los discursos de los adolescentes al respecto del proyecto migratorio casi siempre impuesto por sus padres. Suárez-Orozco y Suárez-Orozco (2001) también llegan a la misma conclusión en su estudio realizado en Estados Unidos.



Madrid, es la posibilidad de crear y desarrollar, aunque solo sea de manera temporal y efímera, este ambiente tan adecuado para las necesidades de los recién llegados.

La mayor parte de los adolescentes inmigrantes con los que trabajamos en un proyecto sobre percepción de racismo en la vida cotidiana (Grupo INTER 2007) no había pasado por un aula de enlace, pero buscan el mismo objetivo de aminorar el choque de la llegada a partir de estrategias distintas. Muchos nos contaron que lo primero que buscaban era relacionarse con otros extranjeros. Cuando les preguntábamos por qué, siempre contestaban que porque tenían costumbres parecidas a las suyas. Sin embargo, a mí siempre me resultó extraña esta respuesta porque no veía por qué un chico rumano podía ser considerado por un peruano como más parecido a él que un español. Mi pregunta entonces la reformulé de la forma siguiente: ¿Por qué le resulta más fácil a una boliviana hacerse amiga de una búlgara que de una española?

Jennifer Lucko (2008) también se planteó este dilema en su estudio y orientó el trabajo de campo que hizo en Madrid en esta dirección. Su trabajo etnográfico primero y el mío después nos proporcionaron la respuesta: los chicos y las chicas de Rumania, China, Perú, Ucrania, Marruecos, Ecuador, Bulgaria o la República Dominicana se parecen en que se sienten valorados de forma semejante por la sociedad, y en contraste con los franceses, los ingleses o los alemanes. Dicen que comparten conductas, necesidades y preferencias, pero se trata solamente de una parte de la cuestión. Creo que lo que ocurre es que *perciben que la sociedad les valora (o minusvalora) de la misma manera, y por esta razón, se consideran iguales.*

Esto es exactamente lo que ocurre en el aula de enlace: todos los estudiantes perciben que el entorno les valora más o menos de la misma forma, y generalmente se sienten señalados por sus carencias con respecto a los españoles. De esta forma construyen una categoría de “nosotros” (dentro del aula de enlace) frente a “ellos” (los chicos y chicas del curso de referencia). La categoría sigue funcionando cuando dejan el aula de enlace: aún se perciben dentro del “nosotros” junto con los alumnos que aún están en el programa.

Es una relación que tiene un gran potencial, además borra rápidamente las diferencias nacionales y lingüísticas entre ellos y convierte el aprendizaje

del castellano en una necesidad útil, por eso lo aprenden rápidamente. En este sentido, el aula de enlace funciona como un escenario posible para construir una de las capas de la identidad social, que se basa en cómo perciben y experimentan el valor que les atribuye la sociedad a la que acaban de llegar.

Los seres humanos construimos las identidades que usamos tratando de sacar el mayor partido posible a lo que nuestro entorno nos proporciona, e incluso cuando eso que nos proporciona es fundamentalmente negativo, existe la posibilidad de ser transformado en algo positivo si se trata de una respuesta colectiva: compartir es una herramienta que proporciona poder, incluso cuando lo que se comparte no lo tiene.

No creo que las personas responsables del programa fueran conscientes de la posibilidad de que el aula de enlace pudiera desarrollar mecanismos tan poderosos como estos, pero es un efecto de todas formas. Si hubieran pensado en ello, no hubieran esperado que la transición a las clases regulares fuera a ser un proceso fácil.

Independientemente de que los chicos y chicas recién llegados a España pasen o no por el aula de enlace, casi todos acaban usando una identidad de inmigrante que es la que la sociedad les impone desde que llegan. Una vez que la construyen, tratan de usarla a su favor como una herramienta colectiva que desafía el escaso valor que la sociedad les atribuye por el hecho de haber llegado a España como inmigrantes. Pero no hay duda de que las aulas de enlace facilitan y aceleran este proceso, y cuando la sociedad reflejada en la escuela les atribuye un menor valor o unas expectativas más bajas por el hecho de haber inmigrado, los adolescentes se ven obligados a contestar, pero no como individuos, lo hacen como grupo. El grupo les provee cierta protección con respecto a la dolorosa imagen que el espejo de entorno refleja de ellos, desde el día que llegan a Madrid.

Cuando la estancia de los estudiantes en el programa termina *antes* de que consigan desarrollar este proceso de identificación, los chicos y chicas tienen menos armas para combatir la desintegración de sus expectativas. Si se les impidiera identificarse de esta forma en la escuela, estoy segura de que se buscarían fuera de ella, y algunas de las posibilidades con las que cuentan más allá de la escuela resultan mucho más peligrosas y destructivas, no solo para ellos, sino también para la propia sociedad.

## 5. Sobre los obstáculos que persisten y el porqué

Es evidente que el programa no resuelve las desventajas económicas, y las becas de comedor presupuestadas por la Consejería tampoco se pueden considerar como paliativo.

El programa tampoco resuelve las lagunas académicas. Con respecto a las individuales, creo que es necesaria una aproximación individualizada, y con respecto a aquellas que sí pienso que se podrían predecir, como las relacionadas con la Literatura, la Historia y Geografía del Estado español, los profesores del aula de enlace carecen del tiempo para preparar materiales al respecto.

Por otro lado he tratado de probar que la medida consigue unos resultados bastante satisfactorios a la hora de crear condiciones necesarias para aprender la lengua de instrucción, a pesar de que se trata de un proceso que debería descansar en una estructura de relaciones con pares hablantes de castellano que va más allá de los límites del programa. Pero el problema fundamental en este sentido es que como la enseñanza de una lengua se concibe inspirada en un modelo de suma cero<sup>13</sup>, la consecuencia lógica es que *los chicos y las chicas pierden paulatinamente el interés por su lengua materna, que perciben como inútil y sin valor*, y creo que esto afecta el proceso de remendado de los adolescentes de una forma negativa.

Sin embargo, en mi opinión, los efectos más negativos del programa no tienen que ver con lo que consigue, sino con lo que no logra, y en este sentido creo no solo que no contrarresta los obstáculos que estos chicos y chicas tienen para que podamos hablar de una participación justa y equitativa en la sociedad, sino que, al contrario, tiene el efecto de *perpetuar, institucionalizar, ensanchar y legitimar sus desventajas*.

El programa no valora a los estudiantes y menos aún lo que traen consigo, nunca basa el aprendizaje sobre sus experiencias, habilidades o conocimientos previos (¡ni siquiera sobre sus lenguas de origen!). Por esta

<sup>13</sup> Es decir, que un nuevo idioma se aprende a expensas de las anteriores, como si tuviéramos una capacidad limitada para aprender lenguas. Esta afirmación se apoya en el argumento escuchado en el colegio donde realicé mi trabajo de campo de que cuanto antes olviden los chavales su lengua materna más pronto aprenderán castellano.

razón, los chicos y las chicas se quedan sin explicaciones para entender la profunda transformación que acaban de sufrir sus vidas (generalmente de manera involuntaria) a causa del proceso de migración. Y estamos hablando de adolescentes que han empezado hace muy poco tiempo a darse cuenta de cuál es el lugar que tienen en la sociedad. No es difícil imaginarse el caos que representa el hecho de haber iniciado este proceso en una sociedad, donde se perciben a sí mismos y a sus familias de una forma, y haber sido trasladados en medio de ese proceso a otro lugar diferente, donde esta percepción ha empeorado significativamente en la mayoría de los casos.

Los chavales no aprenden nada en el aula de enlace que les ayude a entender este cambio tan profundo, pero aprenden muy pronto y de manera dolorosa que lo que ya saben no tiene mucho valor. El hecho de que el Programa "Escuelas de Bienvenida" nos les valore de una forma positiva y explícita significa que lo que les enseña es que *tienen que cambiar*, que necesitan remendarse y adoptar las nuevas reglas de juego en el nuevo ambiente social. Y aprenden rápidamente la lección, especialmente cuando tienen buenos profesores en los que sienten que pueden confiar.

Una vez que terminan el programa, el colegio espera de ellos que demuestren que están al día en los contenidos académicos del currículum oficial de la Comunidad de Madrid *al mismo nivel que sus compañeros*, si a lo que aspiran es a conseguir buenas notas para entrar en la universidad. Ningún programa puede ser diseñado para alcanzar este objetivo en nueve meses, ni siquiera en varios años. *La única forma de proporcionar a estos chicos y chicas la posibilidad de competir en igualdad de condiciones con sus compañeros es transformar este objetivo del programa y valorar sus experiencias y sus conocimientos previos en la misma medida.* El problema es que para cambiar esta perspectiva y para solventar los obstáculos que impiden una competencia justa y equitativa es necesario cambiar el mismo concepto de justicia, tal y como la concibe, a grandes rasgos, la educación actual.

En un análisis previo, hecho en el seno del Grupo INTER, denunciarnos el hecho de que para que la evaluación sea justa, no hay otro camino que tener en cuenta la variedad individual, que no es posible fijar los mismos objetivos para todos y pensar que de esta manera *estamos siendo justos*, porque es como si pudiéramos a distintos animales (un mono, un elefante, un

cocodrilo, un pez, etc.) que subieran todos al mismo árbol como una forma de evaluarlos con justicia.

La educación antirracista nos ha enseñado ya que es necesario ser conscientes de los privilegios invisibles que algunos de nosotros disfrutamos con respecto a los demás, y que si no tenemos en cuenta estos privilegios y actuamos como si todos fuéramos iguales, lo que estamos haciendo en realidad es culpar a las víctimas por no ser capaces de alcanzar los mismos objetivos (Ryan, 1972). La perspectiva contraria, es decir, un intento homogeneizador de juzgar a los estudiantes al margen de sus diferencias y los obstáculos que tienen que solucionar para conseguir una participación equitativa (que es la perspectiva más corriente actualmente en las escuelas), es precisamente el marco de referencia que se impone a los estudiantes en el aula de enlace cuando tienen que dejarla e integrarse en sus cursos de referencia. De esta manera, la única opción que les queda a los chicos y chicas es bajar sus expectativas, que es exactamente lo que hacen sus profesores y lo que ellos, con el tiempo, aprenden a solventar, a pesar de su entusiasmo inicial.

Esta es la razón por la que los chicos y chicas inmigrantes con las expectativas más bajas, o los que se readaptan pronto encogiendo las ilusiones en el proceso, les va mucho mejor en el sistema escolar que a los que llegan con expectativas muy altas y se aferran testarudamente a ellas, desafiando cualquier intento de “bajarles los humos” por parte de su alrededor, porque se perciben como chicos y chicas trabajadores, inteligentes y bien preparados académicamente, y exigen las mismas oportunidades que tienen la mayoría de sus compañeros españoles<sup>14</sup>.

De manera que un programa que no da ningún valor a lo que los estudiantes han aprendido previamente, y que les juzga comparándoles con un estudiante nacido y criado en la Comunidad de Madrid, tiene el efecto *insoslayable de remendarles y rehacerles, transformándoles en estudiantes que van dirigidos a una educación de menor calidad y hacia unos trabajos peores y peor pagados*. Legitima la desigualdad echándole la culpa a las víctimas y al proceso de inmigración en sí mismo.

---

<sup>14</sup> Este argumento se ilustra en el manuscrito *Re-Shaping Kids* a través del análisis de las trayectorias de varios chicos y chicas.

## **6. Para contribuir a un debate sobre el papel de las políticas públicas**

Me gustaría comenzar formulando dos preguntas para contribuir a un debate más amplio del papel de las políticas públicas: El Programa “Escuelas de Bienvenida” ¿es la clase de política (y la clase de efectos) en los que la sociedad quiere invertir el dinero público?, ¿contribuye a profundizar en la idea de sociedad democrática e igualdad que tenemos en la cabeza para el presente inmediato y para un futuro próximo?

Inés Alberdi (1999) ha hecho un análisis excelente, en mi opinión, sobre las transformaciones que han tenido lugar en la sociedad española a lo largo de las últimas décadas del siglo xx, a partir del final de la dictadura franquista y con el comienzo de la transición democrática. Una de sus afirmaciones es la siguiente:

Un aspecto a destacar dentro de estos cambios es que se han reducido enormemente las desigualdades sociales y que España se sitúa actualmente entre los países con menos niveles de desigualdad [...]. España se sitúa en las primeras posiciones como una sociedad equilibrada en la que el 20% de los más ricos se lleva cada vez menos porcentaje de la renta total [...], los españoles aparecen como enormemente sensibles a las desigualdades sociales (Alberdi, 1999: 376).

La autora publicó este trabajo en 1999, cuando la inmigración a España se había convertido en un fenómeno significativo con respecto a otros países de la Unión Europea, pero ha sido a partir del siglo xxi cuando las políticas públicas han empezado a tener en cuenta el tema de la participación de esta población en la sociedad, centrándose con especial interés en las barreras institucionales que impiden que esta participación tenga lugar de una forma plena y equitativa.

El Índice de Políticas de Integración de Inmigrantes (MIPEX) argumenta claramente que en España:

Los inmigrantes tienen más facilidad para conseguir un empleo que los españoles, aunque con el doble de posibilidades de obtener contratos temporales (Niessen, Huddleston y Citron, 2007: 164).

La explicación para esta paradoja (solo aparente) recae en la clase de trabajos que obtienen: mayoritariamente en el sector informal, con sueldos más bajos y escasa cobertura social, todo ello a pesar de sus cualificaciones (Observatorio metropolitano, 2007: 125-126). Es decir, se trata del tipo de trabajos que no quieren los propios españoles, pero que por otro lado necesitan para resolver el vacío que han dejado las mujeres cuando se han incorporado al mercado de trabajo, que han sido las personas que tradicionalmente se han encargado del cuidado de los demás, ancianos y niños.

Cuando las mujeres dejaron las casas y se incorporaron a la fuerza de trabajo fuera del hogar (un fenómeno que ha tenido lugar de forma muy reciente en España en comparación con otros países europeos), empezaron a demandar un reparto más igualitario entre los géneros de las tareas de la casa: limpiar, cocinar, lavar la ropa, cuidar a los niños y a los ancianos. Los hombres, educados en una sociedad en que el trabajo estaba más claramente distribuido entre hombres y mujeres, adscribiéndoles a ellos el trabajo fuera de la casa y de más prestigio, y a las mujeres la esfera doméstica, mucho más devaluada, han aceptado una ideología más igualitaria... pero sólo hasta un cierto punto. Inés Alberdi (1999) argumenta que están dispuestos a aceptar un balance más equitativo entre los géneros, pero no a realizar las tareas que les toca en el reparto, porque aprendieron a despreciarlas incitados por la educación que tuvieron.

Mi argumento es que la tensión que producen las contradicciones entre ambos valores ha sido convenientemente resuelto por la llegada de un contingente significativo de población inmigrante que busca trabajos con gran urgencia y que está dispuesto a aceptar los salarios que la clase media española se puede permitir pagar. Este nicho en el mercado de trabajo no ha sido ocupado por los propios españoles, a pesar de que por muchos años la población ha sufrido una alta tasa de desempleo, simplemente porque el sueldo no permite vivir de acuerdo a los estándares de la clase media. Esta distribución de trabajo funciona solo porque estos salarios son sostenibles si se benefician de la diferencia de valor entre los sistemas monetarios del país de origen y el país de residencia. Sin embargo, para poder cobrar el beneficio de la diferencia es necesario vivir por debajo de los estándares de vida *según la definición de cualquiera, incluidos los propios inmigrantes*, que soportan estas condiciones solo porque las perciben como temporales.

Las transformaciones sociales que han tenido lugar en España, recientemente y de una manera tan rápida, han estado influidas, sin duda, por la entrada del país en la Unión Europea en 1986. Este hecho ha transformado el país en un lugar aún más deseable para los trabajadores y trabajadoras inmigrantes, y el tipo de trabajos al que han podido acceder, relacionado con los cambios mencionados más atrás, ha hecho su entrada en el mercado laboral más fácil que en otros países europeos, especialmente porque se trata de un amplio sector de economía informal, muy poco regulado<sup>15</sup>. La combinación de ambos procesos, y sobre todo la posibilidad de transformarlos en complementarios el uno del otro es lo que explica, en mi opinión, mejor que los argumentos tradicionales, la aceleración del proceso de llegada de trabajadores inmigrantes y sus familias, característico, sobre todo, del siglo xxi.

El frágil equilibrio resultante, tan beneficioso para la sociedad de acogida, se encuentra continuamente desafiado por el hecho de que los inmigrantes no son solo trabajadores, sino seres humanos, y como tales tienen familias o deseos de constituir las.

A pesar del alto ránking que ocupa España en cuanto a la valoración de las medidas de integración realizada por el MIPLEX (Niessen, Huddleston y Citron, 2007: 166), las medidas de reunificación familiar están muy lejos de poder ser consideradas “buenas prácticas”. Es España, los inmigrantes tienen derecho a solicitar la reunificación familiar después de un año de residencia legal y si tienen un contrato de trabajo por un periodo superior a un año. Es necesario llamar aquí la atención sobre el hecho de que el tipo de trabajos que desempeñan los inmigrantes pertenece al sector informal, y por este motivo no es nada fácil conseguir un contrato de trabajo legal de un año de duración. Además de estos requisitos, los solicitantes deben poder demostrar que disfrutan de una cierta seguridad económica y una vivienda adecuada. Si la petición es denegada por las autoridades, la persona no tiene derecho de apelación sobre la decisión (Niessen, Huddleston y Citron, 2007: 166).

Sin embargo, a pesar de que no es fácil conseguir el derecho a la reunificación familiar, los inmigrantes se las arreglan para traer a sus hijos e

<sup>15</sup> Por este motivo me parece que el caso español es un ejemplo muy útil para analizar las transformaciones recientes en la Unión Europea, ya que el ritmo de los cambios ha sido más rápido y ha tenido lugar condensado en poco más que un par de décadas.



hijas e incluso a otros familiares. Y este es el caso de la mayor parte de los estudiantes del aula de enlace en la que he realizado mi trabajo de campo. Nada más llegar, y una vez que se empadronan sin otro requisito necesario que una prueba de residencia de los padres, tienen el derecho y el deber de escolarizarse si están en edades comprendidas entre los 6 y los 16 años, independientemente del estatus legal de sus padres.

Los chicos y chicas se incorporan de esta manera a un sistema escolar del que se ha argumentado que:

La desigualdad educativa y la desigualdad social se retroalimentan la una a la otra (Contreras Hernández, García Martínez y Rivas Fernández, 2000: 208).

Porque

El sistema educativo cumple la función de filtro selectivo [entre los estudiantes] y de legitimación de sus diferencias (Contreras Hernández, García Martínez y Rivas Fernández, 2000: 209).

Estas afirmaciones forman parte de las conclusiones de un estudio general sobre el sistema escolar, centrado en una etnografía en un instituto de secundaria de la ciudad de Gijón. Los autores hablan de desigualdad social en relación con cualquier estudiante, sin prestar una atención especial al alumnado extranjero. Pero los alumnos inmigrantes se convierten fácilmente en víctimas de la desigualdad cuando no solo cuentan con desventajas económicas, sino también sociales, lingüísticas, e incluso cuando su aspecto físico puede llegar a convertirse en un obstáculo.

Para ilustrar la situación voy a emplear un libro escrito en un contexto social muy distinto, un chico nativo en Estados Unidos que asiste a una escuela en la reserva india donde vive:

Ser pobre apesta, y apesta más aún saber que uno *se merece ser pobre*. Empiezas a creer que eres pobre porque eres estúpido y feo, y luego te convences de que eres feo y estúpido porque eres indio. Y porque eres indio crees que estás destinado a ser pobre. Es un círculo vicioso muy desagradable y *no hay nada que uno pueda hacer para romperlo* (Alexie, 2007: 13).

Con un simple cambio de la palabra “indio” por la de “inmigrante” (o cualquier otra categoría que se refiera a un grupo minoritario como “gitano”), el discurso es perfectamente aplicable a un adolescente en España (e incluso en cualquier país europeo).

Cuando las familias de los chicos y chicas recién llegados a la Comunidad de Madrid comienzan su proceso de escolarización, se les ofrece la opción de que sus hijos e hijas sean enrolados en el Programa “Escuelas de Bienvenida”, similar al que existe en otras comunidades autónomas. Entró en vigor en enero del año 2003 con el objetivo de solventar las desventajas que las personas responsables de esta medida política identificaron como las que jugaban un papel más importante a la hora de impedir a estos alumnos una participación plena y justa en el sistema educativo.

El programa les ofrece a los adolescentes un ambiente provisional en el que pueden ralentizar y aminorar su entrada en el sistema educativo a la vez que aprenden español. Pero en el mismo ambiente los chicos aprenden también desgraciadamente a percibir el valor menguado que la sociedad les asigna, junto con unas raquíticas expectativas con respecto a su futuro académico, que se justifican por su falta de conocimiento de la lengua de instrucción.

Independientemente de las expectativas que ellos mismos o sus familias traigan, la escuela se las remienda al mismo tiempo que altera su autoestima; y todo ello les dirige, poco a poco, al nivel más bajo del mercado de trabajo. Y este proceso ocurre *a pesar de que los españoles aparecen como enormemente sensibles a las desigualdades sociales* (Alberdi, 1999: 376) (la cursiva es mía).

¿Qué pueden hacer entonces las políticas públicas para favorecer una participación más justa de los estudiantes inmigrantes en la sociedad?

En primer lugar, proponer una serie de objetivos inspirados en el principio de igualdad de oportunidades para todos, incluidos los inmigrantes, y para que puedan ponerse en práctica, las políticas deben ser seguidas por medidas y programas concretos (incluyendo presupuesto) que sean posibles y viables en el aula, tales como una formación del profesorado en educación intercultural.

Sin embargo, ni siquiera las políticas con mejores intenciones pueden cambiar nada en la escuela sin contar con los profesores. Es evidente que su diseño requiere la participación de las personas que las van a poner en práctica, especialmente los profesores. Durante ese proceso de formulación de las medidas, todas las partes involucradas deben resolver primero el dilema de si el proceso de inmigración (que es proyecto de los padres) puede seguir siendo una razón legítima para explicar la transformación de estos estudiantes en ciudadanos de segunda clase. Y creo que esta pregunta es especialmente pertinente para los profesores.

En mi opinión, los maestros y maestras, junto con políticos, administrativos, gestores, directores de colegios, etc., deben estar involucrados en el diseño de las medidas desde el principio y decidir si sus estudiantes que han llegado del extranjero tienen que continuar quedando excluidos de la promesa de igualdad de oportunidades que la educación asegura a casi todos los demás. En el tipo de proceso de innovación que propongo, los profesores tienen que ser quienes imaginen maneras de cambiar sus prácticas para demostrar que ellos son “enormemente sensibles a las desigualdades sociales” (Alberdi, 1999: 376), *dentro de la clase también*.

Las personas que diseñan las políticas públicas educativas deberían prestar una atención especial a lo que tienen que decir al respecto los profesores con experiencia en las aulas de enlace, y facilitarles los recursos necesarios para transformar el sistema educativo, pero tratando de evitar una situación que mi abuelo denunció en el año 1921 con respecto a la escuela primaria:

Hace pocos días el Sr. [ministro] ha publicado una disposición [...] Esta nueva orden es una prueba más de la inconsistencia con que legislan nuestros ministros; desconocen el problema de la escuela primaria, y quieren resolverlo con simples reales órdenes o decretos [...] Si el ministro hubiera consultado a los maestros, contaría en su haber ministerial con un fracaso menos. Le hubiéramos dicho: nada de programas concretos, con distribución de tiempo y trabajo, con lecciones detalladas; sí indicación de métodos, dejando campo a la iniciativa personal (Pintado, 1921)<sup>16</sup>.

<sup>16</sup> Debo la localización de este fragmento al excelente trabajo de recopilación que ha hecho mi prima Natalia Pintado de la obra de nuestro abuelo Pintado, S. (1921), y su identificación a los responsables de la Biblioteca de la Residencia de Estudiantes (donde se encuentra reunida la obra de mi abuelo), en especial a la amabilidad de su director, Miguel Jiménez.

Para concluir, me gustaría subrayar que estoy convencida de que conseguir una participación justa de los alumnos extranjeros en la sociedad pasa ineludiblemente por el hecho de valorarlos como son en vez de tratar de remendarlos, y por supuesto, al hacer esta afirmación no pienso solo en ellos, sino en cualquier chaval.

### **Bibliografía**

AGUADO, T. (ed.), 2006. *Educación intercultural. Necesidades de formación del profesorado desde una perspectiva europea*. Madrid: UNED.

ALBERDI, Inés. *La nueva familia española*. Madrid: Taurus, 1999.

ALEXIE, S., 2007. *The Absolute True Diary of a Part-Time Indian*. Nueva York/ Boston: Little Brown and Co.

BOYANO REVILLA, M., J. L. ESTEFANÍA LERA, H. GARCÍA SÁNCHEZ y M. HOMEDES GILI, 2004. *Aulas de Enlace: orientaciones metodológicas y para la evaluación*. Madrid: Comunidad de Madrid.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, 2007. *Programa Escuelas de Bienvenida*. Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid. Madrid [Instrucciones de la Viceconsejería de Educación por las que se regulan las Aulas de Enlace para el curso 2007-2008].

CONTRERAS HERNÁNDEZ, J. A., A. GARCÍA MARTÍNEZ y A. RIVAS FERNÁNDEZ, 2000. *Tristes institutos. Una exploración antropológica de un instituto de Enseñanza Secundaria*. Gijón, Asturias: Fundación municipal de cultura, educación y universidad popular.

FERNÁNDEZ MONTES M. y W. MÜLLAUER-SEICHTER (eds.), 2009. *La integración escolar a debate*. Madrid: Pearson.

FRANZÉ, A., 2002. *Lo que sabía no valía: escuela, diversidad e inmigración*. Madrid: Comunidad de Madrid.

- GRUPO INTER, 2007. *El racismo desde el punto de vista de los adolescentes. Resultados de un trabajo de investigación preliminar realizado en Madrid (España)*. Viena: Navreme.
- LUCKO, J., 2008. La identidad emergente de los latinos en Madrid. En J. A. TÉLLEZ (ed.). *Educación intercultural. Miradas multidisciplinares*. Madrid: Catarata, pp. 97-110.
- NIESSEN, J., T. HUDDLESTON y L. CITRON, 2007. *Índice de políticas de integración de inmigrantes*. Manchester: British Council. También disponible en la página Web <http://www.integrationindex.eu/>.
- OLMO, M. DEL, 1990. *La construcción social de la identidad: Emigrantes argentinos a España*. Madrid: Universidad Complutense.
- OLMO, M. DEL, 2007. La articulación de la diversidad en la escuela. Un proyecto de investigación en curso sobre las "Aulas de Enlace". *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, 62 (1), pp. 187-203.
- OLMO, M. DEL, 2009. Análisis crítico de las "Aulas de Enlace" como medidas de integración. En W. MÜLLAUER-SEICHTER y M. FERNÁNDEZ MONTES (eds.). En: *La integración educativa a debate*. Madrid: Pearson, pp. 170-181.
- OBSERVATORIO METROPOLITANO, 2007. *Madrid ¿la suma de todos? Globalización, territorio, desigualdad*. Madrid: Traficantes de sueños.
- PINTADO, S. 1921. Los programas escolares. *La libertad*, 25 de enero.
- RYAN, W., 1972. *Blaming the Victim*. Nueva York: Vintage Books.
- SUÁREZ-OROZCO, C. y M. M. SUÁREZ-OROZCO, 2001. *Children of Immigration*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- SUÁREZ-OROZCO, C., M. M. SUÁREZ-OROZCO e I. TODOROVA, 2008. *Learning a New Land. Immigrant Students in American Society*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.

