

“LO QUE ELLOS TRAEN DE ALLÍ NO SIRVE AQUÍ”. EL DIFÍCIL ACOMODO DE LA DIVERSIDAD DEL LLAMADO “ALUMNADO LATINOAMERICANO” EN LA ESCUELA EN ESPAÑA*

FRANCISCO JAVIER GARCÍA CASTAÑO**
MARÍA RUBIO GÓMEZ***
Universidad de Granada

Resumen: En este artículo presentamos un acercamiento a la construcción social de la diferencia en la escuela basada en la diversidad cultural del alumnado, concretamente para el caso del alumnado llamado “latinoamericano”. A partir de datos que ubican estas presencias a nivel cuantitativo y su impacto en la investigación española analizamos los discursos del profesorado para visibilizar cómo se construye la identidad de dicho alumnado en la escuela. El discurso que mostramos oscila entre lógicas de cercanía cultural —“son como nosotros”— y lejanía escolar —“pero fracasan en nuestra escuela”—, y termina por

* El presente texto es resultado de algunas investigaciones ya concluidas, así como de un proyecto iniciado recientemente en el marco del Plan Nacional de I+D+i, que pretende estudiar las trayectorias escolares del alumnado “extranjero” en comparación con el alumnado autóctono [Éxitos y fracasos escolares. Trayectorias socioculturales de “inmigrantes extranjeros” y escolares autóctonos en el sistema educativo andaluz (CSO2010-22154-C03-01)]. Agradecemos al Ministerio de Ciencia e Innovación el apoyo a dicha investigación. Versiones anteriores y diferentes de algunas de las ideas de este trabajo han sido publicadas en García Castaño y Rubio Gómez (2011) y García Castaño, Olmos Alcaraz y Rubio Gómez (2011). Agradecemos igualmente a Nina Kressova la lectura de un primer borrador de este texto y sus comentarios para su mejora, así como las críticas, sugerencias y acotaciones a la versión final de Dolores Juliano, Claudia Pedone y Sandra Gil.

** fgarcia@ugr.es

*** mariarubio@ugr.es

responsabilizar a sus familias, a sus sistemas educativos, incluso a ellos mismos, de estas situaciones escolares que esconden la incapacidad del sistema educativo para gestionar la diversidad cultural.

PALABRAS CLAVE: DIVERSIDAD CULTURAL, SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL, LATINOAMERICANOS, CONSTRUCCIÓN SOCIAL DE LA DIFERENCIA, ANÁLISIS DEL DISCURSO

“WHAT THEY BRING FROM THERE DOESN’T WORK HERE”. THE DIFFICULT ADAPTATION OF THE DIVERSITY WITHIN THE SO-CALLED “LATIN-AMERICAN STUDENT BODY” IN SPAIN’S SCHOOL

Abstract: *The aim of this paper is to analyze how difference in school is socially constructed based on students’ cultural diversity, specifically in the case of students called “Latin-American”. From quantitative data that locate their presence and the impact that it has caused on the Spanish research, we present a discourse analysis of teachers to reflect how the identity of these students is constructed in school. The analysis shows that the discourse ranges from cultural proximity logic —“they are like us”— to school distance —“but they fail in our school”— and it ends up blaming their families, their education systems, and even themselves, for these school situations that hide the inability of the education system to deal with cultural diversity.*

KEY WORDS: CULTURAL DIVERSITY, SPANISH EDUCATION SYSTEM, LATIN-AMERICAN, SOCIAL CONSTRUCTION OF DIFFERENCE, DISCOURSE ANALYSIS

INTRODUCCIÓN

La presencia de población de nacionalidad extranjera en España ya ha dejado de ser una novedad. Tras dos décadas redundando en la idea de que España ha pasado de ser un país emisor de población a ser un país de acogida, y que ello ha supuesto cambios en todos los niveles de la organización

social, hoy en día la población española cohabita con población proveniente de todos los rincones del mundo.

La diversidad que caracterizaba a la sociedad española se ha visto incrementada con la llegada de personas que, aun cuando no son siempre considerados como ciudadanos o ciudadanas, contribuyen al crecimiento económico e indudablemente al enriquecimiento cultural de la sociedad española. Pero esta nueva diversidad ha traído consigo enormes preocupaciones relacionadas con la forma de gestionarla. Así, todas las Comunidades Autónomas¹ han puesto en marcha planes, programas y acciones específicas en diversos ámbitos —salud, trabajo, educación, etcétera—, destinadas a la población de nacionalidad extranjera y a su integración en la sociedad de acogida. El discurso de la interculturalidad ya establecido, aunque muy discutido, se ha convertido en la seña de identidad de acciones y teorías relacionadas con la población de nacionalidad extranjera que habita en España.

En este sentido el sistema educativo, fiel reflejo de la realidad social, ha sido la cuna de la construcción de todo un discurso problematizador alrededor de los escolares de nacionalidad extranjera, o como preferimos llamarlo “alumnado de nueva incorporación”. Dicho discurso se basa principalmente en las dificultades de comunicación (puesto que aportan otras lenguas diferentes a la vehicular de la escuela), así como en los conflictos que conlleva aceptar la diversidad cultural en las escuelas cimentadas sobre sólidos pilares monoculturales. Sin embargo, tras el análisis de la supuesta problemática, se descubre que muchos de los que se plantean como “nuevos conflictos” no son tan nuevos ni para esas escuelas, ni para sus escolares.

De cualquier manera, una de las medidas desplegadas por las administraciones educativas ha sido la de desarrollar planes de acogida para este alumnado. Estos planes han supuesto el diseño de dispositivos específicos para la atención de los alumnos de nacionalidad extranjera, los cuales se aferran a tratar de mantener un vínculo permanente con la llamada “aula normalizada”, pero que no impide que dichas “aulas especiales” sean calificadas como acciones de segregación y aislamiento. Estos dispositivos de acogida se centran casi exclusivamente en la enseñanza de la lengua vehicular de la escuela, incluyendo en algunos

¹ El Estado español se encuentra dividido en Comunidades Autónomas, entidades territoriales con autonomía legislativa y competencias ejecutivas derivadas del Gobierno Central.

casos la enseñanza de una supuesta “cultura española”: “el no dominar ambas —la lengua y la cultura— supone un déficit que debe ser compensado”, nos dice, en no pocas ocasiones, el profesorado de los centros y algunos responsables de la administración educativa.

Pero ¿qué ocurre cuando se domina la lengua vehicular, se presupone cierta cercanía cultural y aún así no se obtienen los resultados esperados en la escuela? Este es el caso del alumnado llamado “latinoamericano” en las escuelas españolas. No son pocos los discursos que desde distintos ámbitos señalan que el problema es la lengua y, entonces, ¿qué ocurre con aquellos que hablan español en alguna de sus variedades?

En primer lugar, presentaremos algunos datos estadísticos básicos que muestran cómo ha evolucionado la presencia de poblaciones de nacionalidades extranjeras en el territorio del Estado español y en concreto en las escuelas, prestando especial atención a las que tienen alguna nacionalidad de América del Sur, Central y Caribe, por ser este el alumnado que se identifica desde la escuela como “latinoamericano”.² Tras ello revisaremos el panorama que hoy muestra la investigación en materia de inmigración y escuela en España, con los temas de más relevancia, como son la cuantificación, la acogida, el tratamiento de las lenguas, las relaciones con las familias y el éxito/fracaso escolar.³

En el segundo apartado también se incluirán los diferentes estudios acerca de esta población; de igual manera revisaremos brevemente las investigaciones en general para centrarnos en aquellas que localizan su objeto de estudio en los contextos escolares. Para finalizar, abordaremos uno de los temas que más nos interesa y que consideramos vital al momento de entender las dinámicas escolares y sociales que se generan en torno a dicho alumnado en las escuelas: hablaremos de los discursos que emite el profesorado sobre estos “nuevos escolares”. Así, a través de fragmentos de diversas entrevistas llevadas a cabo desde el Laboratorio de Estudios Interculturales en el marco de diferentes proyectos de investigación en la Comunidad Autónoma de Andalucía, ponemos de manifiesto los ejes sobre los que se sustenta el discurso de la mayoría de los profesores

² Este término será analizado brevemente en la primera parte del presente estudio donde además nos detendremos en la idea de que hablan “nuestra lengua”, como dicen las personas en España.

³ Con mucho más detalle se desarrolla el estado actual de la investigación en España sobre estos asuntos en García, Rubio y Bouachra (2008 y 2008a).

de las escuelas andaluzas: “son como nosotros, tienen nuestra misma lengua... pero a pesar de ello, fracasan”. Y todo ello, como veremos, termina cuestionando parte de los esfuerzos que se vienen haciendo para atender al alumnado llamado “inmigrante” y que se centran casi exclusivamente en aspectos relacionados con la lengua vehicular de la escuela.

LOS LLAMADOS “LATINOAMERICANOS”

Debemos comenzar por ser cautos y poner en cuestión el término de “latinoamericanos”, el cual conlleva una serie de esencialismos que deben ser abordados, al menos en el caso que nos ocupa. En la escuela, con ellos “no existe ningún problema, al contrario, son muy educados” —se nos dice en un primer contacto con el profesorado de las aulas—, pero pronto obtendremos otras representaciones marcadas de proyectos homogeneizadores sobre este colectivo que termina fracasando en el “nuevo” sistema educativo. El punto de partida de tal problematización del término tiene que ver con que se agrupa bajo esta denominación a los provenientes de América cuya lengua materna es el español. Se olvida que el término, con sus ambigüedades y dificultades, y desde un plano lingüístico, designa efectivamente a los americanos que tienen como lengua una de las derivadas del latín, lo que incluiría a los americanos francófonos, lusófonos y castellano parlantes (al menos). Es decir, alguien podría reivindicar la condición de latinoamericanos para los canadienses de Quebec que hablan francés, y sin duda se considera como tales a los brasileños; por no hablar de los problemas que el término acarrea para incluir a muchas poblaciones americanas con lenguas llamadas indígenas que nada tienen que ver con el latín. Sin embargo, todos ellos forman la categoría de “latinoamericanos”, que incluso en las investigaciones de estas temáticas no siempre queda bien definida. A lo largo del texto nos encargaremos de continuar con tal problematización y, lejos de tratarlo como un asunto nominalista, pretendemos que sea visto como una crítica a las construcciones esencialistas.⁴

⁴ La vigésima segunda edición del *Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española* dice sobre el término *latinoamericano*: “Se dice del conjunto de los países de América colonizados por naciones latinas, es decir, España, Portugal o Francia”—lo cual no aclara la idea general de que las personas que habitan tales lugares hablen alguna lengua derivada del latín—. Para encontrar

Debemos explicitar que el uso de ciertos términos conlleva claras posiciones políticas e ideológicas que no deben ser pasadas por alto. Algunos autores (Cardoso y Brignoli, 1984; Quijano, 2004) han ubicado histórica, social y económicamente este término. Así, se habla de cómo desde el territorio al que, supuestamente, la Francia de Napoleón III denominó América Latina,⁵ en muchos estudios se ha tratado de resignificar el mismo concepto con la intención de politizarlo y otorgarle el carácter de identidad supranacional marcada por una serie de características comunes:

El discurso de “lo propio” y de “lo latinoamericano” o de “la especificidad de Latinoamérica” como resultado de su condición de ex-colonias, del sincretismo cultural, de las diversas etnias, de su subdesarrollo económico y social, etc., es una respuesta a la hegemonía y un lugar común en muchas publicaciones hasta nuestros días. (De Toro, 1999: 5)

Al mismo tiempo, no han sido pocos los movimientos sociales que han hecho suyo el término “Latinoamérica”, otorgándole un significado de lucha y resistencia ubicadas en la periferia del capitalismo global y construyendo así un nuevo significado de dicho vocablo (Mires, 1988).

De la misma forma hemos podido constatar, a lo largo de nuestro trabajo de campo, algo que ya Echeverri (2005) comentaba en su investigación sobre el proceso de reconstrucción de la identidad colectiva de los jóvenes inmigrantes colombianos, así como su relación con los procesos de integración social en

dicho matiz debemos acudir al *Diccionario Panhispánico de dudas*—también perteneciente a la Real Academia Española pero que muestra el uso normativo de las palabras— en el cual se define Latinoamérica como el “[n]ombre que engloba el conjunto de países del continente americano en los que se hablan lenguas derivadas del latín (español, portugués y francés), en oposición a la América de habla inglesa”. Se puede consultar el diccionario en la página web de la Academia: [<http://www.rae.es>].

⁵ Decimos supuestamente porque esta es la explicación más extendida, aunque existen otras voces que insisten en que, a pesar del innegable uso que el Imperio francés hizo del término con intenciones de unificar a una población y a un territorio frente a lo anglosajón, no fueron estos los creadores de dicho término. Así, Ardao (1965, 1980) o Rojas (1986) plantean que fue desde la misma “Latinoamérica”, a través de pensadores como Francisco Bilbao o José María Torres Caicedo, desde donde se enunció por primera vez a “América Latina”. Recomendamos la lectura del texto de Quijada (1998) desde el que se cuestiona frontalmente la idea de que fueron otros, y no los franceses, los que idearon el término.

España. Existe una identificación con dicha identidad supranacional latinoamericana en los discursos y prácticas de estos jóvenes, la cual, además, es reforzada en contextos migratorios por la población de origen y por la población del país receptor.

Quizá la reflexión debería ir en torno a los significados que dicho concepto tiene en diferentes contextos y para los diferentes sujetos. Es por ello que nos parece adecuado rescatar del discurso del profesorado lo que se entiende por “latinoamericano” y exponer cómo, desde una institución que dice velar por el reconocimiento de las identidades y diversidades —como es la escuela—, se usa dicho término desde un punto de vista esencialista y homogeneizador —lo cual presentamos en la última parte de este artículo—. Es decir, no trataremos aquí de abordar esta cuestión en profundidad, ya que somos conscientes de la densidad teórica e histórica que envuelve a la construcción de la otredad en contextos coloniales y neocoloniales. Pero consideramos que sería necesario un análisis que excede a las pretensiones de este artículo, en el cual queremos mostrar un caso en el que el uso de esta categoría construida en función de un origen o procedencia determinada desde el punto de vista *emic* —punto de vista de los propios actores— esencializa de tal manera a las personas a las que se les atribuye, lo cual nos permite observar los complejos mecanismos de los discursos discriminadores con los que se constituye la xenofobia.

De todas formas, resulta importante hacer una reflexión sobre cómo nombrar a este colectivo no solo por el vínculo que tiene con España en términos de historia común y a veces compartida, sino también en términos de relaciones coloniales desplegadas durante varios siglos; por no hablar de las relaciones bilaterales preferenciales (en muchos casos de marcado matiz económico) que España desea seguir manteniendo con los países de América que construyen el término “Latinoamérica”. Tal reflexión nos obliga a tomar en consideración la creciente presencia de ciudadanos(as) de estos países en territorio español (lo que algunos aún siguen designando como la “madre patria”).⁶ Tales cambios

⁶ La expresión “madre patria”, en idioma español, es especialmente popular en América Latina para referirse a España. En el periodo que abarca desde la llegada de los españoles a América y las primeras etapas del colonialismo, el término “madre patria” era empleado para referirse al territorio y cultura española de la península Ibérica. A pesar de la independencia de los pueblos en América y el drástico cambio del medioevo a la sociedad moderna, el término sigue siendo utilizado al referirse a España (Véase [http://es.wikipedia.org/wiki/Madre_patria]).

demográficos, aunque deberían ser estudiados en periodos históricos más amplios y con referencias a contextos geográficos más vastos, ofrecen algunos datos muy significativos en los pocos años que van del siglo XXI.

*Cuantificar las presencias: el crecimiento de la población de nacionalidad extranjera de América del Sur, Centro y Caribe en España*⁷

En el año 2000 y utilizando como fuente el Padrón Municipal de Habitantes del Instituto Nacional de Estadística (INE),⁸ aproximadamente dos de cada diez personas de nacionalidad extranjera empadronadas tenían alguna nacionalidad de América del Sur, Central y Caribe, de las cuales casi cinco tenían nacionalidad europea. Además, aunque en el conjunto de las personas empadronadas el equilibrio entre varones y mujeres no ofrecía diferencias significativas, el peso del porcentaje de mujeres era mucho más significativo (27 por ciento) que el de varones (17 por ciento) sobre el total de mujeres y hombres de nacionalidad extranjera.

Pues bien, en menos de una década, los cambios han sido tan importantes como para que se hagan realidad los augurios que vaticinaba una comunicación presentada en el *III Congreso sobre la inmigración en España* por el sociólogo Antonio Izquierdo, con el título “Los preferidos del siglo XXI”.⁹ En 2008, una de cada tres personas de nacionalidad extranjera empadronadas en España procedía de algún lugar de América del Sur, Central y Caribe;¹⁰ si nos aproximamos

⁷ Nos decantamos por usar los términos que el Instituto Nacional de Estadística (INE) usa y que hacen referencia a procedencias geográficas.

⁸ Los datos del Padrón Municipal de Habitantes han sido consultados en la página web del INE [<http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&file=pcaxis&path=%2Ft20%2Fe245%2Fp04%2F%2Fa2000>], consultado el 23 de marzo de 2012.

⁹ Dicha ponencia tenía el propósito de “mostrar la existencia de una simpatía en la sociedad española por un tipo determinado de inmigración que se refleja en decisiones gubernamentales que hacen efectiva esa preferencia”. El propio autor continúa diciendo: “El análisis de los estudios cuantitativos, de las encuestas de opinión y de la legislación en materia de extranjería sacan a la luz las tendencias de la inmigración en España en la última década, las cuáles [*sic*] tienen una clara peculiaridad: el auge de la inmigración latinoamericana” (Izquierdo, López y Martínez, 2003: 98).

¹⁰ Las personas con alguna nacionalidad europea se mantenían en un significativo 44 por ciento aproximadamente —con respecto al total de personas de nacionalidad extranjera empadronadas en España—, lo cual se debía en buena parte a la creciente presencia de los empadronados de nacionalidad rumana que eran casi uno de cada tres europeos y que suponían

con más detalle a estos datos vemos cómo los varones de este grupo suponían casi uno de cada tres varones de nacionalidad extranjera empadronados y las mujeres, 39 por ciento (recuérdese que ocho años antes suponían el 27 por ciento). Aunque el conjunto de nacionalidades de América supondría conformar una larga lista de 35 países en la actualidad, son cuatro las ciudadanía que destacan sobre las demás. En los datos del padrón que venimos citando y para 2008, las poblaciones de Ecuador, Colombia, Argentina y Bolivia empadronadas en España representaban seis de cada diez americanos empadronados, y estas mismas cuatro nacionalidades eran las de dos de cada diez personas de nacionalidad extranjera empadronadas.¹¹

Tales cambios demográficos han incluido modificaciones en varios ámbitos y, como no podía ser de otra manera, también en la presencia de menores en edad escolar con nacionalidades de las latitudes que venimos refiriendo. La población de nacionalidad extranjera empadronada en 2008 proveniente de América del Sur, Central y Caribe suponía algo más de una de cada tres personas de origen extranjero empadronadas con edades comprendidas entre cero y catorce años, cuando ocho años antes apenas superaban el mismo grupo dos de cada diez. De nuevo aquí los menores empadronados se concentraban significativamente en cuatro países. La población de nacionalidad ecuatoriana, colombiana, argentina o boliviana empadronada entre cero y catorce años en España en 2008, suponía siete de cada diez personas de nacionalidad extranjera de América del Sur, Central y Caribe, y algo más de dos de cada diez personas de nacionalidad extranjera en general.

Dichos cambios también llegaron a la escuela (entendida en la totalidad del sistema educativo sin considerar la educación de personas adultas) donde el crecimiento de la población de nacionalidad extranjera proveniente de dichos lugares se multiplicó por diez en los ocho primeros ciclos escolares del nuevo siglo.¹² Estos escolares identificados como “latinoamericanos” han pasado de

aproximadamente 14 por ciento del total de las personas de nacionalidad extranjera empadronadas en el citado año.

¹¹ Para facilitar la comprensión de los argumentos utilizados en el presente trabajo nos serviremos fundamentalmente de las referencias a estas cuatro nacionalidades.

¹² Los datos estadísticos sobre la escolarización en el sistema educativo han sido tomados de la página web del Ministerio de Educación, “Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado”, curso 2000-2001 y 2009-2010, [http://www.mecd.gob.es/horizontales/estadisticas/no-universitaria/alumnado/matriculado.html], consultado el 5 de febrero de 2012.

ser algo menos de uno de cada tres, considerando que de cada dos escolares de nacionalidad extranjera que se encuentran en el sistema educativo en cualquiera de sus niveles, prácticamente uno es de alguna nacionalidad de América del Sur, Central y Caribe.

Probablemente se perciban mejor estos cambios en el sistema educativo si se comparan con los datos de los escolares de nacionalidades europeas. Los de tales países suponían en el ciclo escolar 2000-2001 cerca de seis de cada diez escolares de nacionalidad extranjera escolarizados, y ocho ciclos escolares después han pasado a ser algo menos de tres. Lo anterior no quiere decir que no hayan crecido los de tales nacionalidades, sino que mientras los “latinoamericanos”, como decíamos, han multiplicado por diez su presencia, los “europeos” solo lo han hecho por tres.

No obstante, si los cambios en la población de nacionalidad extranjera son considerados desde cierta perspectiva cuando se analizan grandes conjuntos de población, pueden observarse otras dinámicas cuando nos referimos a nacionalidades determinadas. Datos concretos de alguna nacionalidad como la ecuatoriana muestran que en el ciclo escolar 1999-2000 esta suponía apenas 3.4 por ciento de la población de nacionalidad extranjera en el sistema educativo, y que se convirtió en la nacionalidad predominante en el año lectivo 2006-2007 con 15.7 por ciento (en contraste, los escolares de nacionalidad marroquí representaban, en el primer curso citado, 23.5 por ciento y, en el último curso citado, 15.8 por ciento). Mientras que la población de nacionalidad ecuatoriana ha multiplicado por treinta su presencia en el sistema educativo, la población marroquí, que también ha crecido, y que ha sido durante mucho tiempo la más importante numéricamente hablando en las escuelas, tan solo ha multiplicado su presencia aproximadamente por cuatro.

En el sistema educativo los datos agrupados sobre la población de las nacionalidades americanas antes citadas muestran una tendencia aún más esclarecedora. Los escolares de nacionalidad ecuatoriana, colombiana, argentina o boliviana suponían uno de cada tres alumnos de nacionalidad extranjera escolarizados en el ciclo escolar 2006-2007. Su crecimiento en los ocho años lectivos que venimos comentando ha supuesto que el porcentaje respecto del total de personas de nacionalidad extranjera escolarizadas se haya duplicado —aunque como veremos más adelante estos datos deben ser matizados cuando se indaga con detalle en el comportamiento de cada nacionalidad en cada uno de los niveles del sistema educativo—. El peso de tan solo estas cuatro nacionalidades explica en

gran medida el peso del alumnado de nacionalidad extranjera en el conjunto del sistema educativo (de la cifra de 8.6 por ciento —que supone el porcentaje de escolares de nacionalidad extranjera sobre el total de estos en el sistema educativo en el ciclo escolar 2006-2007— 2.8 puntos corresponden a tan solo las cuatro nacionalidades que estamos indicando).

Dicho de otra manera, la presencia de escolares de alguna nacionalidad de América del Sur, Central y Caribe es relevante en el sistema educativo en España y se hace necesario analizar los discursos que se producen sobre estos “nuevos escolares” en el sistema educativo, dado que cada vez se habla más acerca de las similitudes y diferencias, proximidades y lejanías, semejanzas y desigualdades, choques y alianzas en términos culturales para con las poblaciones de nacionalidad extranjera frente a las autóctonas en general —y en cierta manera respecto de las poblaciones de América del Sur, Central y Caribe vinculadas en su mayoría histórica y lingüísticamente con España—. En especial nos interesa lo que parece una representación con aparentes contradicciones que refleja que son “buenos escolares” y “malos estudiantes”. Este alumnado, identificado con el término de “latinoamericano”, es en unos discursos “muy bueno” y en otros, “muy malo”. Incluso, a veces, en los discursos emitidos por una misma persona dichos estudiantes son valorados como buenos y malos a la vez, y todo esto aparece frecuentemente mezclado con la idea de que “viniendo de donde vienen” hablan nuestra misma lengua. Es así que merece que aportemos unos breves datos sobre la cuestión, que aunque sabidos por muchas personas en España, en ocasiones se olvidan o directamente se desconocen.

¡Hablando de lenguas...!

Sin duda, el español es la lengua más hablada en el continente americano. Son 360 millones de hablantes frente a los 325 millones que hablan inglés. Pero no podemos obviar otras lenguas, además de las derivadas del latín, que ya se hablaban en América incluso antes del llamado “descubrimiento”.

El quechua es la lengua nativa más hablada, con más de 12 millones de personas, y el guaraní, que tiene la no despreciable cifra de 6 millones de hablantes. Además, en la zona de Mesoamérica se hablan diversos idiomas nativos, como el náhuatl (hablado por 1.5 millones de personas en México), el quiché (con 1.4 millones de hablantes en Guatemala y México), las lenguas mayenses (en conjunto habladas por 5 millones de personas en México y Centroamérica), el zapoteco (hablado en Oaxaca por aproximadamente 800 mil personas, sobre

todo del Istmo de Tehuantepec, incluso muchas de ellas de origen europeo y árabe), o el mixteco (con más de 500 mil hablantes en Oaxaca y Guerrero), entre otras.¹³ Aunado a ello, las formas que tuvo el español de implantarse en América fueron muy diversas. Trataremos solamente el caso de los cuatro países mencionados en la introducción y que suponían una mayor presencia de escolares en el sistema educativo en España, a saber: Argentina, Bolivia, Colombia y Ecuador.

En Argentina el español es la lengua que se usa de manera general sin que exista una norma que lo declare oficial, pero existen variedades dialectales importantes: el rioplatense es considerado de mayor prestigio (con influencias italianas); además, en el norte y por influencia del quechua y del guaraní existen otras variedades. En la región de Cuyo existe la variedad dialectal por influencia del castellano chileno y en el altiplano andino hay otra variedad. Con adaptaciones locales son varias las lenguas indígenas que se mantienen en uso: el guaraní se habla en el Nordeste y el quechua en las provincias de Santiago de Estero y en Jujuy. En las periferias de las grandes ciudades se habla, además de estas dos últimas lenguas, el aymara, y en las zonas de frontera con Brasil se habla el portuñol.¹⁴

Aunque en Bolivia la lengua más hablada y declarada como oficial es el español, en 2006 un Decreto Supremo catalogó como lenguas oficiales muchas lenguas indígenas habladas en el país (posteriormente ratificado en la Constitución de 2009). Son de importancia el quechua (Cochabamba, Chuquisaca y Potosí), el aymara (La Paz y Oruro), así como el guaraní y el moxeño (norte

¹³ Sin ánimo de ser exhaustivos en estos datos recomendamos la lectura del breve texto “Lenguas indígenas de América” de la Enciclopedia Wikipedia [http://es.wikipedia.org/wiki/Lenguas_indígenas_de_América] sobre las lenguas en América. En dicha enciclopedia se encontrará alguna bibliografía útil acerca del tema y algunos enlaces web que permiten mantener actualizada la información. Acudimos a dicha fuente de uso popular y no siempre tan académica o científica para indicar que los datos de los que hablamos son de fácil acceso.

¹⁴ Recomendamos la reciente obra de Coronel-Molina y Grabner-Coronel (2005) sobre lenguas indígenas para la región de América de la que hablamos. No obstante, existen trabajos abundantes en este tema por parte de Alain Fabre, que cuenta con una base de datos de las lenguas indígenas de América Central y América del Sur en su página web personal, [<http://butler.cc.tut.fi/~fabre/typologydatabase.html>] y con un *Diccionario etnolingüístico* y guía bibliográfica de los pueblos indígenas sudamericanos (2005), [<http://butler.cc.tut.fi/~fabre/BookInternetVersio/Alkusivu.html>]. De su obra puede consultarse en castellano, entre otros, Fabre (1998).

del país). Se podría añadir un total de 36 idiomas más que serían reconocidos como oficiales (sin citar ahora otras muchas lenguas nativas y sus variedades dialectales).¹⁵ En lo relativo al español cabe decir que al menos se citan las siguientes variedades dialectales: el andino (La Paz, Cochabamba, Chuquisaca, Oruro y Potosí), el camba (llanura Chaco-beniana y los valles de Santa Cruz), el chapaco (Tarija) y el vallegrandino (Vallegrande y Caballero).

En Colombia su Constitución reconoce al español como idioma oficial así como a las lenguas y los dialectos de los grupos étnicos en sus territorios. Se calcula que son 65 las lenguas indígenas y dos las criollas que aún existen. Entre estas destacan el wayúu, el idioma páez o nasa, el guambiano y el embera. Además:

[...] el español de Colombia es uno de los más neutros entre los países hispanos (especialmente el español hablado en la parte central del país). Sin embargo, hay una gran diversidad de dialectos del español, que se distinguen por diferencias léxicas (semánticas), morfológicas, sintácticas y de entonación, aunque el seseo y otras características del español americano son comunes en todos los dialectos. El norte de Colombia comparte un grupo dialectal semejante al de otras naciones del Caribe. El sur andino comparte el dialecto con la sierra ecuatoriana y peruana. En las diversas montañas, valles y llanuras hay una gran diversidad de dialectos que incluyen el voseo y el tuteo. El español hablado en el Altiplano Cundiboyacense es considerado uno de los dialectos más conservadores en ambos lados del Atlántico.¹⁶

En Ecuador el idioma oficial es el español, pero destacan al menos las siguientes lenguas indígenas: kichwa, el shuar, cha'palaa, sapara, awapit o el tsáfiqui. Por lo menos cuenta con dos variedades dialectales del español: los ya citados español andino (hablado en los Andes centrales) y el español ecuatorial (también llamado colombiano-ecuatoriano ribereño o chocono y que es una transición

¹⁵ Para el caso de las lenguas en Bolivia pueden consultarse Plaza Martínez y Carvajal Carvajal (1985) y Albó (1995).

¹⁶ En "Colombia", [<http://es.wikipedia.org/wiki/Colombia>], consultado el 26 de abril de 2009.

entre el caribeño y el peruano-ribereño).¹⁷ En el ámbito lingüístico Ecuador es uno de los países más ricos y diversos, el Estado reconoce a 34 pueblos o nacionalidades dentro del país y cuenta con un programa consolidado de educación intercultural bilingüe.

ASUNTOS RECIENTES DE LA LITERATURA CIENTÍFICA SOBRE
LA ESCOLARIZACIÓN DE POBLACIÓN INMIGRANTE DE NACIONALIDAD
EXTRANJERA EN EL ESTADO ESPAÑOL¹⁸

Sin duda, un tema recurrente en muchos países ha sido la cuantificación del fenómeno; aunque en vez de aportar radiografías demográficas completas con información del ámbito escolar —entre otros temas—, nos hemos encontrado con meras discusiones sobre los porcentajes de escolares inmigrantes o de nacionalidad extranjera en cada escuela. Después de constatar el crecimiento de estos “nuevos escolares”, que en varios sistemas educativos ha equilibrado el mantenimiento general de las poblaciones escolares por los bajos índices de natalidad de los países receptores de migrantes, surge el interrogante sobre la capacidad del sistema educativo para acoger a los recién llegados. En este sentido nos parece necesario mostrar la desigual distribución de la población inmigrante de nacionalidad extranjera en las escuelas y especialmente entre los sistemas públicos y los sistemas privados de escolarización —concentración espacial de alumnado inmigrante de nacionalidad extranjera en determinados centros educativos, en determinados barrios y, junto a ello, la “huida” del alumnado autóctono hacia escuelas sin inmigrantes.

¹⁷ Para el caso de Ecuador y sus lenguas indígenas y para el resto de los países andinos citados se puede consultar la obra de Adelaar (2004: 2). Este autor mantiene que en Ecuador existen más de dos millones de hablantes de lenguas indígenas.

¹⁸ Como se indica en la nota 2, se puede consultar una revisión de la literatura científica sobre España en relación con los asuntos de la inmigración extranjera y la escuela en García, Rubio y Bouachra (2008), cuyo trabajo fue ampliado posteriormente en García, Rubio y Bouachra (2008a). Dado que estos textos se refieren a investigaciones desarrolladas en el nuevo siglo, puede consultarse lo referido a investigaciones anteriores —década de los noventa del siglo pasado— en García Castaño, Granados Martínez y García-Cano (2000); y en García y Pulido (1993). Recientemente, Terrén (2005) presenta un panorama de las relaciones entre inmigración y diversidad cultural en la sociología de la educación.

En el aspecto de la cuantificación nos encontramos con otros asuntos, tales como las dificultades en la categorización de estos “nuevos escolares”, que van desde la asignación de la categoría jurídica de extranjero y la adscripción demográfica de inmigrante, hasta la clasificación en conjuntos aparentemente homogéneos de acuerdo con la procedencia geográfica.¹⁹

Una vez identificados y con ello constatada su presencia, se ha pasado a “acogerles”. Aunque las respuestas de las administraciones han sido muy desiguales en lo que se refiere a la celeridad para tratar el asunto, los tipos de acogida han terminado pareciéndose mucho entre los diferentes países y regiones. Esta similitud es quizá explicable por la concepción del tipo de escuela de los países receptores de migrantes: escuelas fuertemente monoculturales y que no admiten, y menos aún gestionan con facilidad, la diversidad cultural. Esa primera acogida comienza con la adscripción de estos “nuevos escolares” al grupo de aquellos que necesitan algún tipo de compensación educativa, todo ello basándose de manera implícita en la teoría del déficit.²⁰ En la práctica, esta compensación se traduce en la creación de “aulas de acogida”, que van desde estrategias abiertamente segregadoras, donde la población escolar de nacionalidad extranjera es apartada del resto hasta que domina la lengua vehicular de la escuela, hasta unos modelos menos segregadores —en apariencia— en los que estos escolares comparten algunas horas de la jornada escolar con el conjunto de compañeros(as) y otras horas con aquellos(as) que representan la “diversidad”. En este sentido, son insistentes los estudios que advierten sobre cómo

¹⁹ Esta confusión terminológica sigue siendo foco de nuestras discusiones; cabe aclarar que desde la escuela, aunque en el discurso se hable de inmigrantes, la categoría que se cuantifica en las memorias informativas es la de extranjeros, es decir, alumnado por nacionalidad. A lo largo de este texto combinamos ambos términos, extranjeros e inmigrantes, aunque preferimos hablar de *personas de nacionalidad extranjera* e incluir *inmigrante* para dejar constancia de que se ha vivido un proceso migratorio que consideramos importante para entender la situación en la que se encuentran en el ámbito escolar.

²⁰ Desde esta perspectiva teórica surgida en los Estados Unidos durante la década de los sesenta del siglo pasado, se entendía que ciertas poblaciones —pertenecientes a minorías étnicas o raciales— poseían dificultades para adaptarse a las lógicas escolares, las cuales se explicaban entendiendo que este alumnado presentaba una serie de carencias lingüísticas y comunicativas debidas, a su vez, a un déficit cultural ligado a situaciones de pobreza y desestructuración familiar. Así, se planteaba que cualquier diferencia en la escuela debía ser considerada como un déficit a compensar. Para indagar más sobre estos planteamientos teóricos véase Bereiter y Engelmann (1966) o Bernstein (1989).

las autoridades escolares en muchos países buscan la asimilación de los niños de nacionalidad extranjera a la cultura dominante tan pronto como sea posible.

La gran excusa que justifica la mayoría de las veces este tipo de actuaciones tiene que ver con el idioma de la escuela. La necesidad de dotar al “alumnado de nueva incorporación” de la lengua vehicular utilizada en la escuela justifica su rápida y pronta enseñanza. Eso ha llevado a que en muchas ocasiones se establezca como relación de causa-efecto el dominio de la lengua de la escuela y la integración escolar, y con ello el éxito académico. Todo esto en medio del creciente y numeroso volumen de investigaciones que muestran que tal relación es mucho más compleja. En primer lugar, porque para dominar una segunda lengua lo mejor es afianzar el conocimiento y manejo de la lengua materna —lo que se olvida constantemente en estos programas de integración en las que esta se trata de manera muy residual o simplemente se considera una cuestión del ámbito de cada comunidad lingüística—; en segundo lugar, porque la integración escolar y social la conforman muchos más asuntos que los exclusivamente lingüísticos, sin ser estos el número uno de la hipotética lista.

Otro de los asuntos relevantes de los últimos tiempos ha sido la explicación cultural de las diferencias étnicas en cuanto al éxito y bienestar en la escuela. Aquí han aparecido “las listas de éxito” escolar en relación con la procedencia geográfica, listas que no hacen sino ocultar un rancio discurso xenófobo al intentar relacionar progreso escolar y nacionalidad de procedencia. Por suerte, no son pocos los estudios que muestran la necesidad de ligar el éxito y el fracaso al pasaporte del escolar, o al de sus padres, sino a asuntos como las estrategias familiares y sociales, el tipo de escuela, los distintos conjuntos de inquilinos y, en general, a las expectativas de los propios individuos.

Sin embargo, tales fracasos de estos “nuevos escolares”, ahora más documentados, también nos han puesto sobre la pista de la necesidad de cambios en el propio sistema educativo, aunque en este discurso aún sean pocos los que militan. Son dos los asuntos importantes en este terreno:

Por un lado, nos encontramos con el creciente reconocimiento de falta de preparación del profesorado para atender este nuevo asunto de la diversidad —aunque lo justo sería reconocer que muy escasamente y de forma poco efectiva se había preparado al profesorado para trabajar en la diversidad cultural—. Aquí, las demandas en algunos países se han dirigido hacia la incorporación de miembros de las minorías al grupo de profesorado para ejercer como enseñantes. Sin embargo, lo más significativo ha sido reclamar formación tanto para el

conocimiento de otras lenguas u otras culturas, como para aprender a gestionar en el aula los posibles conflictos derivados de la convivencia. De cualquier manera, no son pocos los que insisten en seguir recomendando que cuando un escolar de nacionalidad extranjera (especialmente si se le considera inmigrante) llega a una escuela debe ser atendido por personal excepcional y especializado, y que solo cuando ese escolar “normalice” su situación —es decir, entienda al profesorado— podrá incorporarse al aula, por lo que se hace innecesaria cualquier nueva formación del profesorado en su conjunto.

Por otro lado, nos encontramos con una creciente demanda sobre la modificación de los currículos escolares, desde la desaparición de contenidos xenófobos, racistas o simplemente etnocéntricos, hasta la incorporación de lo que se considera *otras culturas* en los discursos escolares. Las demandas y los estudios sobre estos asuntos están ya centrándose en el tratamiento del fenómeno de la integración. En este terreno crecen las denuncias sobre las incorrecciones e insuficiencias de los libros de texto con los que se trabaja en las escuelas.

Otro asunto que ha cobrado fuerza en los últimos años ha sido el referido como binomio de la integración de estos escolares: familia *versus* escuela. En ocasiones la cuestión se trata en términos del papel del hogar en el éxito académico de este “nuevo alumnado” y de identificar las prácticas educativas de las familias que contribuyen a dicho éxito —muchas veces se termina culpando a padres y madres del fracaso escolar de sus descendientes—. En otras ocasiones se plantea la necesaria colaboración, tanto en la educación infantil como juvenil, entre el sistema educativo y las redes familiares y sociales. Aquí se comienza por insistir en varios aspectos: las relaciones entre las familias y el entorno étnico o minoritario, o las relaciones con el conjunto de instituciones que les pueden prestar algún servicio público, incluyendo la escuela. En este punto aparecen con fuerza los asuntos que vinculan todas estas estrategias con el despliegue de las identidades étnicas. Algunos estudios muestran cómo las prácticas monoculturales e inflexibles dentro del contexto escolar son percibidas como amenazas a las identidades étnicas²¹ de estos nuevos escolares y de sus familias.

²¹ Manuel Ríos contribuye con una excelente definición de este término: “Las identidades étnicas como construcciones sociales, se hayan [*sic*] articuladas a distintos fenómenos sociales tales como: autopercepción, conocimientos, saberes, cosmovisión, lengua, sistemas de clasificación, formas de producción social que derivan e imponen perspectivas de análisis a partir de contextos culturales específicos” (2006: 1).

Otros estudios muestran las dificultades y conflictos en la construcción de las identidades de los adolescentes, fruto de las migraciones, cuando se encuentran “atrapados” entre los valores familiares —que en algunas ocasiones tildan de tradicionales— y los valores de la escuela —con los que no se identifican, pues en ella se auto perciben como rechazados—. A estas dos opciones se añaden los discursos de varios maestros y maestras que defienden que mantenerse apegados a sus tradiciones, costumbres y, sobre todo, a sus lenguas maternas, supone una rémora para la integración de estos “nuevos escolares”.

Estudios sobre el llamado alumnado “latinoamericano” en las escuelas españolas
Aunque nuestra pretensión en este apartado es mostrar la investigación sobre el llamado alumnado “latinoamericano” en las escuelas de España, no podemos pasar por alto las numerosas investigaciones que se ocupan de otros temas relacionados con esta población migrante.²² Así, contamos con un elevado volumen de producción científica que trata la llamada “migración latinoamericana” —hispanohablante— en general, es decir, aporta datos demográficos, estadísticos, históricos y teóricos, que explican dichos movimientos de población,²³ así como estudios de comunidades; asimismo nos encontramos con un gran número de estudios sobre aspectos relacionados con la imagen que de este colectivo ofrecen los medios de comunicación, algo que influye en la construcción de la propia identidad y en la integración de esta población.²⁴ No menos importante es la producción científica referente a las redes sociales y familiares y su influencia en el proceso migratorio —y viceversa—, incluyendo

²² Parece necesario aclarar que nos estamos centrando en el contexto español y en una época determinada —desde el 2000— por varias razones. En primer lugar, elegir el contexto español no supone ignorar otros contextos, es decir, las investigaciones sobre población hispanohablante inmigrante de nacionalidad extranjera son numerosas sobre todo en los Estados Unidos, donde esta población representa el 20 por ciento de sus habitantes. No obstante, es obvio que las dificultades de integración, o los temas que se destacan en este contexto —sobre todo con respecto a la enseñanza y aprendizaje del inglés— no son los mismos que se dan en el ámbito del Estado español.

²³ Destacamos en este sentido los trabajos de Gil Araujo (2005), Domingo y Martínez (2006), Martínez Buján (2003) y Gómez Quintero (2005).

²⁴ López de Lera (2007), Marre y Gaggiotti (2004), Izquierdo Escribano, López de Lera y Martínez Buján. (2002), Benavides y Retis (2005), Ecot (2004) y Pedone (2001, 2002).

los movimientos asociativos.²⁵ Algunos de estos estudios se presentan desde la perspectiva teórica —bastante novedosa— del transnacionalismo.

El tema más recurrente en publicaciones anteriores al 2000 ha sido la situación o inserción laboral de esta población. Actualmente encontramos varios estudios que muestran al trabajo como eje de la migración latinoamericana en España y la importante feminización de este, así como investigaciones acerca de las cuestiones legislativas y políticas que se vinculan con el acceso al mercado laboral.²⁶ Tras estos, situamos los estudios con una clara perspectiva de género, donde la mujer se presenta como la protagonista de esta migración, y son muchos los trabajos que le dan voz.²⁷ Finalmente, encontramos los estudios de carácter comparado entre diferentes grupos de migrantes o entre distintos contextos de origen o recepción, aunque debemos decir que la producción científica elaborada en España en este sentido es bastante escasa.²⁸

La comunidad más representada en la producción científica española desde 2000 es la procedente de Ecuador. No obstante, no hay suficientes tesis doctorales²⁹ que nos ayuden a comprender la situación de esta población migrante, tampoco hay suficientes estudios sobre la importancia de las remesas y los tipos y pautas de reagrupación familiar.

En último lugar, no existen estudios específicos sobre la escuela e inmigración latinoamericana —hispanohablante— en España y mucho menos sobre el éxito o fracaso escolar, rendimiento escolar o trayectorias escolares. Sin embargo, nos centraremos en el alumnado llamado “latinoamericano” visto desde la investigación.

Según Actis (2007), desde 2000 el alumnado inmigrante de nacionalidad extranjera procedente de la llamada “América Latina” es el que ha experimentado

²⁵ Colectivo Ioé (2001), Sanz Abad (2007), Parella y Cavalcanti (2007), Fernández Casanueva (2003), Pedone (2002), Pedone (2004 y 2004a), Pedone (2006), Pedone (2007), Goycochea y Ramírez (2002), Herrera (2002), Herrera y Carrillo (2005).

²⁶ Feliciano Pérez y García Moreno (2004), Sacristán (2005), Gil Alonso y Domingo i Valls (2007), Pujadas y Massal (2002).

²⁷ Pedone (2000), Lipszyc (2004), Fonseca Hernández (2004), Oso Casas (2000), Oso Casas y Villares Varela (2005), Bravo (2003).

²⁸ Pedreño (2003), Gregorio Gil y Ramírez Fernández (2000), Carrasco (2004), Goldberg y Pedone (2002).

²⁹ Destacamos las tesis doctorales de Labrador Fernández (2001), Restrepo (1998), Massot Lafon (2001), Pedone (2003) y Garzón Guillén (2006).

un mayor crecimiento dentro del sistema educativo español en lo que a enseñanzas no universitarias se refiere, pasando de ser en el ciclo escolar 2000-2001 cerca de 50 000, a alcanzar casi los 300 000 durante el año lectivo 2006-2007. Este hecho es confirmado por Sánchez Núñez:

Con respecto a la evolución y tendencia del alumnado en función de su procedencia [...] podemos observar como los originarios de América del Sur, son aquellos que más han aumentado en los últimos cursos hasta situarse como mayoritarios (204.872). Según datos avanzados por el Ministerio de Educación y Ciencia, de los 457.245 alumnos/as de origen no español en el curso 2004-05, la mayor proporción procede de América del Sur con 44.9%. (2006: 139)

A pesar de ello son casi inexistentes los trabajos científicos dedicados exclusivamente a la población “latinoamericana” o “hispanohablante” de nacionalidad extranjera en las escuelas españolas. Hacíamos ya alguna alusión a este hecho en el apartado anterior, y es que tan solo encontramos alguna referencia cuando se habla acerca de la escolarización de población inmigrante de nacionalidad extranjera en general, con datos sobre el volumen de esta, o bien, en estudios más amplios de comunidades (ecuatorianos, argentinos, etcétera) en los que se menciona algo sobre el ámbito educativo formal, pero de una manera poco concreta. A continuación plantearemos algunas hipótesis acerca de lo que está ocurriendo.

La idea que se tiene del llamado alumnado “latinoamericano”, y que se presenta también en algunas investigaciones como la de Marre y Gaggiotti (2004) sobre inmigración hispanoamericana, puede ser la clave de esta “falta de atención”:

[...] podría señalarse que profesores y maestros hallarán en el colectivo hispanoamericano una población escolar castellanohablante pero con disposición a aprender otras lenguas del estado, de religión cristiana mayoritariamente, proveniente en una buena proporción de hogares con mujeres como jefas de hogar, con una alta frecuencia de estudios medios (aunque pocas veces reconocidos aquí como tales), que asignan un singular valor a la educación como camino para la inserción socioeconómica. A pesar de la diversidad social, cultural y étnica que

naturalmente refleja este gran colectivo de origen, desde el Caribe hasta los Andes, desde los llanos y las costas hasta los enormes e inquietantes núcleos urbanos de distintos países, probablemente es en este bagaje y estas aspiraciones en las que deben centrar su atención. (2004: 125-126)

Se presenta así a una comunidad supuestamente homogénea con la que los españoles parecen tener una cercanía cultural que no se tiene con otros grupos migrantes en España —lengua, religión, valoración de la educación, etcétera—, lo que les hace ser “los preferidos” y ante los que la actitud del profesorado es casi siempre paternalista (Paspuel, 2007).

Otra razón a través de la que puede explicarse la poca atención que se presta en la producción científica a este colectivo puede ser uno de los factores que se plantean como clave a la hora de integrarse y conseguir los objetivos de la escuela: el supuesto dominio de la lengua vehicular de la escuela. Se entiende que la población llamada “latinoamericana” posee como lengua materna el español, razón por la cual no se diseñan planes específicos para este alumnado. Parece admitirse que manejando la lengua vehicular de la escuela, ya no existe ningún problema de adaptación a la misma. Pues bien, según Baráibar López (2005), en un estudio sobre las familias inmigrantes de nacionalidad extranjera y la educación infantil, las dificultades derivadas del idioma afectan también a esta población:

Hay muchas palabras, y sobre todo, códigos paraverbales, por ejemplo, la entonación o el volumen, y sociolingüísticos que son diferentes y que a veces provocan distorsiones en la comunicación. (2005: 54-55)

Lo mismo confirman Carrasquilla y Echeverri (2003)³⁰ en un estudio sobre los procesos de integración social de jóvenes ecuatorianos y colombianos en Madrid y Murcia. Veamos lo que dicen estas autoras respecto a la cuestión de la lengua:

³⁰ El objetivo principal de este trabajo es estudiar y comprender desde una doble perspectiva cómo reinterpretan la identidad nacional y cultural los jóvenes de dichas procedencias —que hayan llegado a España a través de procesos de reagrupación familiar o por iniciativa propia— en edades comprendidas entre los 14 y los 29 años.

A pesar de que en los imaginarios sociales que se mueven alrededor de los inmigrantes en España denominan a los latinoamericanos como el colectivo que menor problemática tiene para la integración social, por el hecho de saber el idioma, se encontró en los discursos de los jóvenes que en muchas ocasiones no comprenden las expresiones de los españoles y su manera de hablar se percibe como brusca y agresiva. (2003: 94)

Paspuel (2007), presidente de la Asociación de Ecuatorianos Rumiñahui, destaca la falta de comprensión y las grandes diferencias que existen en el lenguaje no verbal —y en menor medida, en el verbal—,³¹ algo que ocurre tanto dentro como fuera de la escuela.

Además de los asuntos relacionados con la proximidad cultural y la identidad lingüística, que como indicábamos podrían justificar la ausencia de políticas educativas específicas dirigidas a este colectivo de migrantes en la escuela, hemos encontrado dos asuntos en la literatura científica sobre dicho colectivo. Uno tiene que ver con las relaciones entre familia y escuela y otro con las medidas normativas específicas para atenderlos:

Por una parte, Carrasco (2004) aborda la relación del contexto familiar de población de nacionalidad extranjera inmigrante con el contexto educativo de cuatro poblaciones afincadas en España: población de origen marroquí, ecuatoriana, china y senegambiana. Ofrece de cada uno de los grupos un gran número de reflexiones sobre los contextos de origen, las situaciones familiares y socioeconómicas, así como las ideas y estereotipos que circulan en las escuelas sobre estas poblaciones, que se constituyen como guía necesaria para los

³¹ Quizá estas dificultades en el ámbito de la lengua expliquen la puesta en marcha de proyectos educativos como el de Ábalo Garea y colaboradores. En Ábalo Garea, *et al.* (2002) se presenta una iniciativa en primaria y en el primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) basada en el intercambio del lenguaje coloquial entre países “hispanohablantes” en el ámbito escolar. Lo que se pretende es mejorar la competencia lingüística del alumnado a través de la recogida de vocabulario, expresiones, modismos y giros lingüísticos utilizados en España y sus equivalentes entre estos colectivos de migrantes. Los objetivos son fomentar el diálogo y la tolerancia; elaborar un glosario con los términos y expresiones coloquiales y sus equivalencias; enriquecer el vocabulario del alumnado; implicar al mismo en el conocimiento de la lengua; valorar el vocabulario como riqueza cultural; así como conocer la geografía, historia y cultura del alumnado latinoamericano.

profesionales de la educación. A la llamada población “latinoamericana” dedica un apartado general y otro concreto sobre ecuatorianos que viene a centrarse más en el contexto de origen y en la familia que en la escuela.

Andrade y Cabezalí (2004) hacen referencia a la política educativa discriminatoria que se aplica en España en la educación secundaria con el colectivo de inmigrantes ecuatorianos (se indica que este colectivo es el más numeroso entre los inmigrantes en la enseñanza en la Comunidad de Madrid). Estas autoras estudian qué aspectos de esta política educativa atañen, en general, al alumnado de nacionalidad extranjera y cuáles afectan especialmente a los llamados “latinoamericanos” y, dentro de ellos, a los ecuatorianos. En este trabajo se relaciona la situación de partida de este alumnado con el tipo de centros educativos a los que se incorporan en España, también se develan algunas ideas falsas sobre las que se basa la discriminación, tales como la “comunidad de lengua”, el “bajo nivel” de los recién llegados, etcétera. En el texto se denuncia que tras el concepto “educación intercultural” se oculta la ignorancia palmaria sobre la situación real de este alumnado, sobre su cultura y conocimientos.

Sin embargo, como podemos observar, el volumen de investigaciones sobre este colectivo es aún escaso. Aunque el conjunto de esta población es creciente y significativo en la escuela, probablemente es demasiado pronto para contar con estudios más detallados. En cierta forma es lo que parece obtenerse de las palabras de Carrillo Espinosa, Cortés Maisonave y Moscoso Rosero (2007) en una revisión sobre los estudios de la migración ecuatoriana en España:

[...] creemos que el tema infancia y juventud cada vez irá cobrando mayor protagonismo dentro de los estudios migratorios. Algunos textos ya han empezado a hablar del tema en España, como el editado por Carrasco (2004) sobre el contexto familiar y la educación; o la investigación coordinada por Pedreño (2005) sobre las relaciones entre jóvenes autóctonos e inmigrantes marroquíes y ecuatorianos. El aumento del índice de reagrupación familiar nos hace preguntarnos por la necesidad actual de indagar la situación de estas familias a raíz de la llegada de jóvenes hijos e hijas de los emigrantes. Ello plantea nuevas implicaciones tanto para los propios niños y jóvenes, como para sus familias y la sociedad de llegada especialmente en lo que tiene que ver con el sector educativo. (2007: 11-12)

Podríamos añadir para concluir este apartado que la notable escasez de investigaciones que hemos notado en lo relacionado con el alumnado llamado “latinoamericano” en la escuela española no es algo fortuito. Si asumimos que las investigaciones se llevan a cabo sobre temas que preocupan a la sociedad, la posición de la opinión pública ante la población latinoamericana suele ser, como ya hicimos referencia anteriormente, de corte paternalista. A este hecho se le añade que “son como nosotros” y por lo tanto no se plantea la posibilidad de que esta población tenga dificultades para integrarse a cualquier nivel, tal como lo explica Claudia Pedone:

[...] desde hace algunos años, en España se apela, cuando es conveniente, a los lazos “históricos” (coloniales y neocoloniales) y a la afinidad cultural y lingüística para justificar la llegada de inmigrantes latinoamericanos. Este hecho no significa *aceptar al “otro” sino que habría “otros” que se nos parecen menos y “otros” que se nos parecen más*. Sobre estos presupuestos ideológicos se construyen o refuerzan estereotipos acerca de cómo funciona el imaginario latinoamericano en relación con el “dorado europeo” y de la posible adaptación de los latinoamericanos a la sociedad española. (2005: 1)

EL DISCURSO DEL PROFESORADO SOBRE EL LLAMADO ALUMNADO “LATINO-AMERICANO” EN ESCUELAS ANDALUZAS³²

En este apartado analizaremos algunos de los discursos que el profesorado produce acerca del alumnado que identifican como “latinoamericano”. Lo que pretendemos interpretar es el significado de la aparente contradicción en los discursos al considerar a los miembros de este colectivo como “buenos” y “malos” a la vez. Pensamos que lo que se busca explicar es que son “buenos(as)” alumnos(as) como *escolares* al ser educados y, dentro del colectivo de inmigrantes,

³² Nos parece necesario aclarar que nuestro trabajo de investigación se ubica en la Comunidad Autónoma Andaluza, en donde el idioma oficial es el español, algo que difiere de otras comunidades autónomas en España en las que coexisten varias lenguas y las problemáticas para el alumnado de nacionalidad extranjera son en algunos aspectos diferentes.

de fácil integración en la escuela, es decir, que no generan problemas; y a la vez que son “malos(as)” alumnos(as) como *estudiantes* al tener un índice importante de fracaso escolar en la escuela española. Lo que describiremos en primer lugar serán las razones para ser “buenos” *escolares* y, en segundo lugar, las justificaciones para ser “malos” *estudiantes*.

“Muy educados y nos respetan”

Muchos de los discursos en torno a este alumnado se centran en destacar la “buena educación” del alumnado hispanohablante de nacionalidad extranjera; así lo muestra una maestra de primaria que lleva ejerciendo 23 años:

Los que sí, son muy correctos, son los sudamericanos, son exquisitos, con una educación y un respeto. (04E0911HU02)³³

No obstante, esta “buena educación” es en realidad una buena disposición, no una educación en el sentido académico, sino en el sentido cívico, que convierte a estos escolares en perfectos(as) alumnos(as) —en lo que a comportamiento se refiere—, respetuosos(as) con el profesorado y con sus compañeros(as):

Los latinoamericanos son muy respetuosos y se sorprenden cuando llegan al centro y ven como trata el alumnado a los profesores. (08J1502SE09)

No se sorprenden solo los niños, parece ser que esta sorpresa se extiende al profesorado cuando se encuentran ante esta actitud educada y respetuosa, justo como lo manifiesta el jefe de estudios de un centro de Cádiz:

Eso de que te lleguen a la puerta y digan “¿se puede...?” y te digan “gracias”. (04E1801CA11)³⁴

³³ Entre paréntesis y al final de cada cita de informantes se indica la clave de localización de transcripción de la entrevista. Dicha clave nos refiere del tipo de informante, la investigadora o investigador que ha realizado la entrevista, la fecha y la provincia donde se realizó dicha entrevista, así como un número de orden.

³⁴ Esta afirmación se hizo en tono de sorpresa al ser un comportamiento que no se da habitualmente entre el alumnado de las escuelas en España en general.

Sin embargo, automáticamente se relaciona esta actitud a un pasado nacional, cuando estos maestros y maestras eran alumnos y las actitudes eran muy diferentes a las de hoy:

[...] tienen unos valores que nosotros teníamos hace veinte o treinta años: un respeto al profesor, un respeto a los padres que nosotros hemos perdido. (04J1701CA09)

Actitudes y respeto que transmite la familia, como lo deja ver la jefa de estudios de un centro onubense:

[...] y estas familias sudamericanas todavía ven el valor del maestro como una persona importante en la educación de sus hijos, y eso se nota. (04E0911HU02)

En la misma línea, un profesor de lengua extranjera con 32 años de experiencia vuelve a afirmar:

Muy respetuosos con el profesorado, bastante respetuosos con sus compañeros y, además, están muy bien integrados. (04J0402SE09)

La cuestión de la integración es esencial. Según el profesorado, estos escolares no tienen ningún problema para integrarse. El director de un centro sevillano de secundaria y la orientadora del mismo así lo confirman:

Nos ha llegado un colombiano empezado el curso y un chileno también empezado el curso y, claro, ha sido un poco novedoso, pero se están integrando la mar de bien. Se les ve contentos y sin ningún problema. (04J1512SE06a)

No sería extraño pensar que esta supuesta facilidad para integrarse tiene relación con que dicha población no resulta extraña, pues, como nos indica el jefe de estudios de un centro de Cádiz con 24 años de experiencia docente, al que ya hemos citado en párrafos anteriores:

[...] a pesar de que estén muy lejos, pues son muy próximos a nosotros. (04E1801CA11)

Tal proximidad se debe a la similitud de culturas y mentalidades —según los informantes— y, por lo tanto, los inmigrantes se vuelven partícipes de la “normalidad”, algo que explican muy claramente el director de un centro concertado de Jaén y las subdirectoras de primaria y secundaria del mismo centro:

[...] los inmigrantes latinoamericanos, que son totalmente normales en el sentido de que su cultura es casi igual a la nuestra. (04R0912JA04)

Es la cercanía cultural que antes mencionábamos la que les concede cierto estatus dentro de la población de nacionalidad extranjera en España. Un discurso similar lo encontramos al realizar un grupo de discusión con profesorado de Almería:

[...] los ecuatorianos tienen la misma mentalidad que nosotros, entonces, hay menos problema. (13T2411AL01)

Además, se tiende a identificarles con el alumnado español. No se observan diferencias que puedan hacer pensar que un comportamiento conflictivo en un momento dado pueda atribuirse a algún rasgo cultural —como se hace con otras poblaciones con las que se establecen distancias a este nivel—, lo cual explican el director de un centro de secundaria sevillano y la orientadora del mismo:

[...] cuando hay algún conflicto entre ellos, normalmente con los sudamericanos, el conflicto es como si fuese un nacional. (04J1512SE06)

A todo lo anterior, debemos añadir que el tono en el que se hacían estas afirmaciones era afable y, como ya hemos indicado, con cierto aire paternalista. Parece ser que al profesorado le *gusta* este alumnado dada su forma de ser, de comportarse y sobre todo la “musicalidad” en su habla. Aunque no debemos perder de vista la posibilidad de que en el discurso puedan estar también influyendo representaciones del pasado colonial español, en la medida que estas

poblaciones llamadas “latinoamericanos” o “sudamericanos” en los discursos no son sino los representantes del pasado “glorioso” que España se atribuye en términos de descubrimiento y conquista. No debemos obviar el dato de que buena parte de la “nación construida” para el caso de España ancla sus raíces en dos acontecimientos históricos definitivamente ensalzados en muchas memorias escolares: la expulsión de los musulmanes de la Península Ibérica y el “descubrimiento” de América. No es difícil encontrar textos escolares en los que se plantee la idea de la colaboración marcada por relaciones pacíficas, respetuosas y tolerantes (Valls, 1991; Rodríguez, 1992).

No se trata ahora de discutir la certeza de tales afirmaciones, sino de entender que todo ello tiene una traducción en los discursos de proximidad cultural contruidos sobre la argumentación de que *son como nosotros, como nosotros fuimos*, mostrando de esta manera también su retraso, que es tanto como asegurar que fuimos nosotros los que los hicimos así. Lo veremos más adelante en cómo continúan tales argumentaciones de proximidad e interdependencia ahora con respecto a la lengua común.

Además de esta interpretación de paternalismo en el discurso, no podemos dejar de comentar la fuerte tendencia a la esencialización cultural que supone esa agrupación de “latinoamericanos” sobre los que se construye el discurso positivo, como si los países que representan esa agrupación lingüística-geográfica fueran todos iguales cuando la realidad es que distan mucho de parecerse unos a otros. Tomaremos como referencia los cuatro países citados en la introducción, por ser estos de los que proceden la mayoría del alumnado identificado como “latinoamericano” en la escuela española: Argentina, Bolivia, Colombia y Ecuador.

Una posible comparación entre ellos podría ser el Índice de Desarrollo Humano (2005) que anualmente publica la Organización de Naciones Unidas a partir del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). Puesto que se trata de un índice calculado a partir de un importante número de variables económicas, demográficas, educativas, etcétera, puede servirnos ahora para el propósito de una rápida comparación.³⁵

Pues bien, de los cuatro países citados, Argentina se encuentra en el grupo de los denominados de Desarrollo Humano Alto, en el puesto 38 con un

³⁵ Somos conscientes de que una deconstrucción de la homogeneidad cultural con que se presentan a los nacidos en tales lugares necesitaría otro tipo de datos etnográficos.

índice de 0.869 en 2005 (España se encuentra en este mismo grupo, en el puesto número trece y con un índice de 0.949). Colombia, Ecuador y Bolivia se encuentran en el grupo denominado de Desarrollo Humano Medio, aunque Colombia se encuentra en el puesto 75 (índice 0.791); Ecuador, en el puesto 89 (índice 0.772) y Bolivia, en el puesto 117 (índice 0.695).³⁶ Podríamos decir al menos que es diversa la situación de cada uno de estos países como para que se puedan agrupar al amparo de una cierta historia común y colonial con España.³⁷

Además tienen nuestra misma lengua

Otro de los aspectos a destacar en relación con este alumnado es el dominio de la lengua vehicular de la escuela: el español. Este hecho hace que no se incluya a estos escolares dentro de la mayoría de los planes diseñados para atender a la población inmigrante de nacionalidad extranjera; así lo muestra la orientadora de un centro de la provincia de Almería donde tienen una profesora de un Aula Temporal de Adaptación Lingüística (ATAL)³⁸ fija:

³⁶ El total de países que el PNUD recoge en el Índice de Desarrollo Humano es de 177 en la edición de 2007-2008 y que se refiere al 2005.

³⁷ Argentina proclamó su independencia de España en 1810 y comenzó a denominarse Virreinato del Río de la Plata en 1816 (a la llegada de los españoles en 1527, parte del territorio era dominado por los incas, pero existían otros “señoríos” independientes de este Imperio). Por su parte, Bolivia inicia la independencia de España en 1809 y la declara definitiva en 1825, siendo los incas los indígenas que la dominaban a la llegada de los europeos (1535). Colombia inicia su independencia en 1810 y la declara en 1819 (en este caso sí se tiene una cierta vinculación con Ecuador, pues ambos países, junto con Panamá y Venezuela, formaron durante algún tiempo una república que hoy es conocida como la Gran Colombia); a la llegada de los españoles estaba poblada por indígenas arawak, caribes y chibchas. Por último, aunque Ecuador sitúa su fundación en 1809, su independencia definitiva es en 1930, cuando se separa de Colombia (a la llegada de los españoles, en este territorio estaba el denominado Imperio Inca, que había sometido a otras poblaciones indígenas asentadas anteriormente).

³⁸ Se trata de dispositivos creados por el gobierno de la Junta de Andalucía para atender, especialmente en cuestiones de dominio de la lengua, al alumnado de nacionalidad extranjera que se incorpora a la escuela sin un dominio “suficiente” de la lengua vehicular de esta. Aunque tales dispositivos aparecen a principios de los años dos mil, su regulación normativa más concreta data de 2007 (Orden del 15 de enero de 2007, por la que se regulan las medidas y actuaciones a desarrollar para la atención del alumnado inmigrante y, especialmente, las ATAL. Boja número 33 del 14 de febrero de 2007). Un análisis crítico de las ATAL en Almería puede consultarse en Ortiz (2005) y para el caso de Cádiz, en Jiménez (2009).

[...] latinoamericano, pero ese alumnado no entra dentro del plan de atención al alumnado inmigrante como tal porque la lengua vehicular es asequible, es decir, ellos [hablan la] lengua hispana. (04L0402AL21)

Lo anterior anuncia la centralidad de la lengua a la hora de planear estrategias y atender al alumnado de nacionalidad extranjera. Todo parece indicar que de esta manera aparecen en la escuela dos tipos de categorías entre este alumnado: los que no dominan la lengua, y por tanto presentan problemas en la escuela y deben ser atendidos de forma especial, y los que dominan el español, y por lo tanto no representan una población problemática. Podemos ver esta diferenciación en el discurso de un director de un centro de secundaria cordobés:

Aparte de ello también tenemos alumnos inmigrantes, lo que pasa es que como son latinoamericanos realmente no tienen problemas con el idioma [...] Bueno, la mayoría son ecuatorianos y de alguna otra nacionalidad, pero vamos, que ellos no presentan ningún problema con el idioma evidentemente [...] Estamos hablando de los niños que presentan un problema lingüístico, no de los otros, es decir, los niños que llegan de Latinoamérica no presentan ningún problema de este tipo. (04P1602CO01)

Queda claro que este alumnado no supone ningún problema ni a la hora de integrarse —como ya habíamos comentado— ni a la hora de recibir las clases. El mismo director afirma:

[...] si tú dominas el idioma, evidentemente que puedes dominar muchas asignaturas y eso es el *handicap* que tienen todos los niños que no tienen el español como lengua madre, y es lógico. (04P1602CO01)

Vemos como la falta del dominio de la lengua vehicular se traduce en barreras y obstáculos para la comunicación y para la integración. Por el contrario, la integración de este alumnado que parece dominar la lengua de la escuela supone ser fácil, de acuerdo con la directora de un colegio de educación infantil y primaria de Sevilla:

[...] ahora se notan más hispanoamericanos, con lo cual la integración es más fácil que antes. Antes era más difícil porque el idioma siempre es una barrera. (04J1711SE05)

Algo que reitera el director de un centro malagueño al mostrar que sin la barrera del idioma la integración se da de manera más sencilla es que:

[...] los niños que vienen de Latinoamérica, la primera barrera, esa no la tienen. (04E2405MA04)

Visto así el panorama es claro: tenemos en las escuelas alumnado inmigrante de nacionalidad extranjera cuya cultura no es extraña para nosotros y cuya lengua es el español, por lo tanto no existen problemas. Así lo afirma el director de un centro de Córdoba con 25 años de experiencia docente:

[...] los que desconocen el idioma castellano, ¿no? En cuanto a los hispanoamericanos, yo creo que no habría ningún problema. (04R0312CO03)

Al parecer es claro: no solo son de “nuestra misma cultura” o muy próximos a ella, sino que tienen un gran terreno ganado para el desenvolvimiento escolar al usar la lengua con la que se interactúa en el aula. Sin profundizar demasiado, en esta noción de integración que parece colocar en el recién llegado y en sus habilidades, destrezas y capacidades toda la responsabilidad para que esta ocurra, debemos hacer notar que con estos discursos el profesorado nos muestra la facilidad de la interacción con estos escolares al poder establecer al menos un sistema de comunicación fluido, lo que nos recuerda que el hecho de que desconozcan la lengua vehicular de la escuela es una de las principales dificultades con el resto de escolares denominados “inmigrantes”. En otras palabras, el problema del recién llegado es que “no le entendemos” y que, tan grave como esto, “no nos entiende”, por lo que las normas básicas de organización y disciplina son muy difíciles de inculcar. Como consecuencia, la lengua se convierte en un objetivo prioritario en los programas de escolarización de población inmigrante de nacionalidad extranjera y ello mismo hace suponer que una vez resuelto ese asunto, o si ya se ha resuelto desde la propia casa —como supuestamente ocurre con los escolares de los que ahora nos ocupamos—,

nada especial queda por hacer con ellos en la escuela al considerar que se tiene asegurada su integración. Sin embargo, no faltará tiempo para descubrir que las cosas para estos escolares no resultan tan sencillas como las presentamos, pues el dominar la lengua no resulta ser un garante del éxito escolar.

No obstante, además de los reparos que ponemos a esta asociación tan directa entre dominio de la lengua vehicular e integración en la escuela, no debemos pasar por alto otras dos asociaciones importantes, no ausentes de problemas. Una de ellas es la que hace suponer que en la llamada América Latina la lengua que se habla es el español y por lo tanto se entiende que esta es la lengua materna del alumnado denominado “latinoamericano”, por lo que no tendrán problemas en la escuela española. La otra asociación es aún más etnocéntrica y presume que si estos escolares “latinoamericanos” saben español, este será idéntico al que se habla en España, lo cual les facilitará las cosas en el sistema educativo. Después de lo planteado con anterioridad (véase el apartado *Cuantificar las presencias...*), resulta muy llamativo escuchar tales discursos que sin duda reflejan más significados coloniales sobre la representación del español que se tiene en España, que una verdadera descripción de la diversidad lingüística en América. Con lo dicho en aquel apartado y lo que ahora leemos del discurso del profesorado, sorprende la lógica de aquellos que en las escuelas en España construyen bajo el rótulo de “latinoamericanos” un grupo homogéneo en lo relativo a la lengua por el simple dato de la nacionalidad. Todo parece más una forma esencialista de representar al otro y equiparar una importante diversidad no solo como estrategia de economía cognitiva, sino también, y sobre todo, como forma de representación de una historia dependiente, como forma de prolongar y proyectar un colonialismo simbólico que construye al otro procedente de Latinoamérica como un dependiente del “nosotros”, con el que no deberíamos tener problemas al haber sido moldeado a nuestra “imagen y semejanza”.

De cualquier manera, lo preocupante es que en las escuelas se equipara el español de la escuela con el español de cada uno de estos lugares, y se entiende que el escolar que venga de aquellas latitudes comprenderá con extraordinaria facilidad las dinámicas comunicativas escolares. Es muy probable que muchos de estos alumnos hayan sido escolarizados en su país de origen en español y puedan dominarlo, pero lo que resaltamos es precisamente este universo simbólico construido desde aquí que representa el *allí* en términos de semejanza y

homogeneidad y hace suponer que lo que se debería hablar es el español de España.

No obstante, lo que encontramos en estos escolares es otra situación que al menos muestra un importante fracaso y abandono escolar del sistema educativo español. Veamos cómo se expresa en los discursos del profesorado.

Pero lo suyo no es “nuestra” escuela

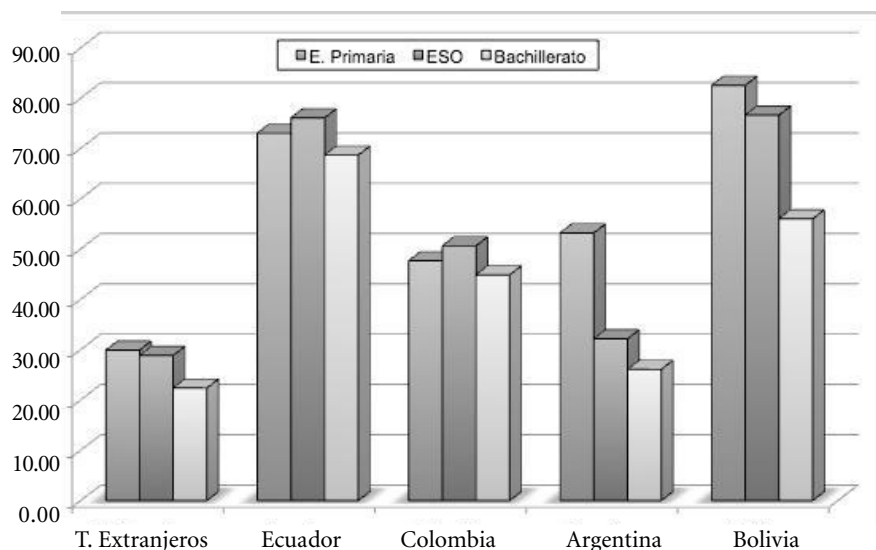
Teniendo en cuenta lo expuesto hasta el momento, es difícil justificar el hecho de que este alumnado presente niveles de fracaso escolar bastante elevados, ¿qué ocurre?, ¿no decíamos que dominando la lengua era posible acceder a los contenidos curriculares en condiciones de igualdad con el resto de alumnado? Aclaremos con algunos datos de qué fracaso se trata.

Aunque los estudios sobre éxito y fracaso en el sistema educativo de los escolares de nacionalidad extranjera en España son aún escasos, algunos datos se pueden constatar con las estadísticas oficiales que ofrece el Ministerio de Educación. Al menos debemos explicar las razones para el abandono tras la escolarización obligatoria, que es bastante significativo en este colectivo. El porcentaje de escolares en el nivel postobligatorio decrece en los últimos años para el conjunto de los escolares y lo hace también para los escolares de nacionalidad extranjera; sin embargo, las diferencias entre unos y otros son notables en otro sentido. Mientras que en el ciclo escolar 2006-2007, 8.9 por ciento del total de los escolares se encontraba matriculado en el bachillerato, para el caso de los escolares de nacionalidad extranjera ese porcentaje descendía a 4.1 por ciento y aún más en el caso de los de nacionalidad boliviana, que caía a 2.3 por ciento. De las cuatro nacionalidades que venimos citando y que vinculamos aquí a los “latinoamericanos”, solo los de nacionalidad argentina alcanzaban un porcentaje superior a la media de los nacionales extranjeros (5.8 por ciento), pero aún significativamente por debajo de la media del total de los escolares que, como hemos indicado, estaba en 8.9 por ciento.

Los datos del Ministerio indican que a pesar del crecimiento tan importante que han tenido los escolares de estas nacionalidades en los últimos años, su incorporación al bachillerato es menor que en el caso de los escolares autóctonos; además, no se produce un crecimiento similar al de la incorporación a otros niveles obligatorios del sistema educativo. La gráfica 1 nos muestra el crecimiento promedio interanual entre los cursos analizados para los escolares de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato.

Las diferencias de crecimiento del bachillerato con respecto a los niveles de primaria y secundaria son importantes y pueden fluctuar en cinco puntos de distancia entre un nivel y otro. Sin duda, los escolares de nacionalidad extranjera crecen en el sistema educativo y los de las nacionalidades mencionadas también, pero no lo hacen al mismo ritmo en la educación obligatoria que en la postobligatoria. Contamos con dos posibles explicaciones: o se trata de diferencias ocasionadas por motivos demográficos (existe menos población de nacionalidad extranjera en el grupo de edad que se equipara con las enseñanzas del bachillerato, bien porque no vengan con sus padres o madres o bien porque se produzca el retorno a sus respectivos países al llegar a la edad del bachillerato), o es porque cuando llegan a este nivel educativo abandonan el sistema.

GRÁFICA 1: PROMEDIO DE CRECIMIENTO INTERANUAL DE LOS ESCOLARES DE NACIONALIDAD EXTRANJERA Y DE CUATRO NACIONALIDADES DEL CONTINENTE AMERICANO EN TRES NIVELES EDUCATIVOS (1999-2006)



Fuente: Elaboración propia a partir de datos estadísticos del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Estadística de la Educación, "Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado", (1999-2006).

En el discurso del profesorado estos datos son explicados muy rápidamente con la lógica del “comportamiento migratorio”. Si se trata de escolares inmigrantes, lo más lógico es que hayan venido aquí para trabajar —se nos dice— y por ello se orientan mucho más hacia estudios de rápida cualificación profesional, por lo que se les podrá encontrar, una vez concluidos los estudios obligatorios, en los ciclos de formación profesional. Los datos que tenemos no parecen ir en esta dirección. A diferencia de lo observado en el caso del bachillerato la tendencia es al crecimiento y parece que son cada vez más los escolares de nacionalidad extranjera que aparecen en este nivel educativo, pero comparado con el conjunto de los escolares, las distancias son aún significativas. Mientras que del conjunto de los escolares entre 6 por ciento y 7 por ciento se encuentran matriculados en la formación profesional, en el caso de los de nacionalidad extranjera son solamente entre 3 por ciento y 4 por ciento en el periodo de tiempo analizado. Tan solo los de nacionalidad colombiana y argentina se sitúan por encima de los datos del total de la población de nacionalidad extranjera (los primeros se acercan a los datos del conjunto de los escolares).

Los datos parecen indicar que estos escolares no continúan en el sistema educativo y parece muy poco probable explicar este abandono por causas demográficas, pues las informaciones sobre la presencia de personas de nacionalidad extranjera empadronadas no muestran un descenso importante en estas edades. Lo más razonable sería pensar que salen del sistema educativo una vez concluida la educación obligatoria. Nosotros lo interpretamos como una forma de fracaso escolar, pero lo más importante es que estos escolares son representados en el discurso del profesorado como potenciales integrantes de los grupos de fracasados. La unión de estos detalles y los discursos que a continuación presentamos serán muy esclarecedores para nuestro propósito.

A pesar de las bondades que se le atribuyen a estos escolares y que mostrábamos en los discursos de los dos apartados anteriores, este alumnado también presenta problemas en la escuela, como afirma el orientador de un centro de la provincia de Sevilla:

[...] pero los que vienen de los países latinoamericanos, no, académicamente tienen muchas dificultades, problemas. Puede ser que pierdan el curso. (04T1401GR13)

Ahora bien, una de las explicaciones que aporta el profesorado recae en los diferentes “ritmos” de los escolares, así vemos como lo pone de manifiesto el jefe de estudios de un centro gaditano:

Sudamericanos sí que he tenido un montón. Son niños con problemas para adaptarse, de [los] que no cogen el ritmo. (04E1801CA11)

En otras palabras, el discurso de la fácil integración que habíamos presentado con anterioridad, posiblemente cuando se les relaciona con el resto del alumnado de nacionalidad extranjera y en especial con el que no domina la lengua vehicular, pasa a una nueva forma de referirse a este alumnado que presenta dificultades para adaptarse a los ritmos escolares. La cuestión es que se les relaciona con la tranquilidad, la lentitud, etcétera. Se entiende que sus ritmos son más lentos y por lo tanto no los alcanzan, así lo afirma la directora de un centro de Jaén:

[...] sí, porque en general son más tranquilos, van retrasados. (04R0912JA05)

Asimismo, encontramos explicaciones de corte biologicista. Quizá para esta maestra de primaria un cerebro más lento lo explique todo:

[...] mira, los poquitos niños que tengo apenas son ocho. En condiciones normales yo podría hacer maravillas en un grupo tan reducido. Pero es que, date cuenta, son casi todos latinoamericanos, y estos niños son muy lentos, muy, muy lentos. No sé cómo será la educación en sus países, pero vienen con mucho retraso y es como que su cerebro va más lento que el nuestro. Parece que sus esquemas cerebrales no dan más de sí. Les tengo que explicar muy despacio, y luego otra vez, y otra vez, y luego les hago el control y no lo han aprendido, y otra vez. Y después del verano no se acuerdan de nada. Luego me pregunta la maestra de 4º: “Pero, ¿no se sabía esto?, ¿no aprendió lo que era un sustantivo, un verbo?” Y yo le digo que sí, pero parece que en el verano se les olvida todo y vuelta a empezar. Así no se puede avanzar. Es muy frustrante. Te baja la moral hacer tantos esfuerzos y ver que no aprenden. (08L1102GR31)

Dejando atrás estas explicaciones para nada fundamentadas, queda claro que hasta los responsables técnicos reconocen que hay una relación entre este alumnado y el fracaso escolar:

No tenemos datos, tenemos nociones. Sabemos que en la población sudamericana se está dando un alto índice de fracaso. (03T0911AL04)

Así, se pone de manifiesto que la clave del éxito escolar no se encuentra solo en el dominio de la lengua, algo que reconoce este inspector de educación:

ENTREVISTADORA 2: ¿Cómo se explica esa diferencia?

INFORMANTE: Pues yo creo [...] porque yo, los contactos que he tenido con gente de esos colectivos [...] que son relativos al pobre sistema educativo del que provienen, fundamentalmente, algunos que vienen desescolarizados y como tú decías, que pese a que conocen el idioma, pero parece ser que para el éxito escolar no es tan solo el conocer o no conocer el idioma, que es un factor muy importante, incluso pensamos que puede ser decisivo, pero que hay otros factores, como el régimen escolar que han tenido, que es tan importante como conocer o no el idioma. (03T0911AL04)

Aquí se introduce un nuevo factor explicativo: su sistema educativo anterior, los niveles de escolarización previa, que normalmente son inferiores a los que deberían tener en un sistema educativo como el español; así lo comenta una profesora de primaria de Cádiz:

INFORMANTE: Tenemos muchos extranjeros de habla hispana y esos niños a nivel de lengua, no, pero a nivel de integración.

ENTREVISTADOR: ¿En qué sentido?

INFORMANTE: Pues que tienen mucho desfase curricular. A lo mejor un nivel de sexto de primaria no lo alcanzan. (04J1701CA09)

Por lo tanto, se entiende que el problema es de ellos, de sus sistemas educativos:

[...] el problema muchas veces es el nivel que ellos traen. (04E2405MA04)

Este hecho obliga a poner en práctica medidas como situarlos en un curso inferior al que les correspondería por edad, debido a que no se ajustan a los niveles educativos de los sistemas de sus países:

ENTREVISTADOR: ¿Suelen traer un expediente?

INFORMANTE 1: Hombre, tienen que traer el expediente, pero los sudamericanos traen un expediente que no sirve para nada. Los tres bolivianos, que creo que ahora se han marchado, venía uno para bachillerato, otro para cuarto y otro para segundo, pero la primera semana les bajamos a todos de curso, o sea, ellos mismos [...] no coincidían para nada, tenían un nivel bajísimo. (04J1401CA07)

Otras medidas que, desde los centros educativos, se ponen en práctica son las de incluir adaptaciones curriculares de apoyo para que mejoren en ciertas materias y así consigan adaptarse al nivel general. Desde Málaga el director de un centro comenta:

[...] el alumnado de origen sudamericano, pues en general lo que se plantea es el nivel, que hay que adaptarles los niveles. (04E3105MA07)

Sin embargo, el problema es de base, la forma en la que se plantean los procesos de enseñanza-aprendizaje en los sistemas educativos de sus países distan mucho de las que en el Estado español se ponen en marcha, tal como lo manifiesta un profesor sevillano de secundaria que indica que los escolares de estas nacionalidades no llegan al bachillerato:

Sudamericanos, llega un tanto por ciento muy bajo, porque el método al que están acostumbrados es copiar, copiar y copiar, tienen cuadernos que son auténticos códigos. Ahora, no les hagas memorizar porque no

saben, están empezando ahora a saber que hay que memorizar; no les hagas razonar [...] o sea, una lectura comprensiva no la tienen estudiada. O sea, suelen tener peores resultados. (04J1811SE03)

CONCLUSIÓN: “LO QUE ELLOS TRAEN DE ALLÍ, NO SIRVE AQUÍ”

Nos encontramos con una forma exógena de buscar explicaciones a los posibles problemas que ahora tiene la escuela. Se trata de observar que los problemas no están en los españoles y su escuela, sino en diversas circunstancias de los que vienen (sus familias, por sus aspiraciones; sus culturas, por las distancias; sus países, por su pobreza; sus escuelas, por lo poco adecuadas, o simplemente son ellos mismos). Tal versión no permite entrar en el análisis de los posibles significados que tienen para la escuela en España las nuevas situaciones de diversidad, lo cual dificulta el análisis acerca de las posibles transformaciones que debería emprender un sistema educativo construido sobre bases monoculturales.

Sin duda el gran problema que el sistema educativo en España, en particular, y en Europa, en general —si no en todos los lugares del mundo donde la escuela se utiliza como forma de incorporación social— es la dificultad para introducir un proyecto claramente nacional basado en construir la ciudadanía en cada nuevo descendiente y hacerlo ahora con personas llegadas de procedencias distintas, con identidades diversas y sin tener muy claro, desde la escuela, su compromiso con el Estado de “acogida”. La respuesta no se hace esperar, el sistema educativo en España y en Europa etiqueta la novedad con desconfianza y, sobre todo, distante de la normalidad, y ante ello solo cabe la idea de compensar las desventajas con la intención de reducir las diferencias, aplicando de esta manera el más clásico modelo de las teorías del déficit.

En otras palabras, al alumnado recién llegado le falta algo para estar en la escuela con “normalidad”. Se piensa que habitualmente el problema es la falta de dominio de la lengua vehicular, pero cuando este esquema no sirve de argumento —para el caso de los que hablan una lengua covalidable al español de la escuela en España— se termina construyendo un *handicap* que acentúa la desigualdad entre “ellos” y “nosotros”, y que además sitúa las causas de esos supuestos déficits escolares en el lugar del que vienen o en las familias a las que

pertenecen. En lo que no parece pensar el sistema educativo es en la posibilidad de su ignorancia para trabajar con la diversidad cultural.

Como es habitual, desde este tipo de instituciones se plantea que los malos estudiantes se hacen fuera de estas y siempre a pesar de los grandes esfuerzos de las mismas para convertirlos en “buenos estudiantes”. Antes de ponerse a diseñar caminos que medien entre los proyectos educativos que cada escolar pueda aportar —incluyendo sus propias experiencias vitales—, el nuevo sistema de acogida prefiere etiquetar la diversidad en forma de diferencia para marcar distancias y desde ellas seguir construyendo la desigualdad. Es decir, el escolar que es denominado como “latinoamericano” en la escuela, debería desaprender algunas de sus destrezas, habilidades y competencias para poder incorporarse en igualdad de condiciones al sistema que ahora le “acoge”, y ello, a pesar de la nostalgia que este mismo sistema pueda tener por sus buenas formas, por sus maneras educadas, o por el respeto que muestran a la autoridad de la institución representada a través del profesorado.

Se puede apreciar cómo todas estas atribuciones identitarias, tanto en sentido positivo como negativo, no están haciendo más que homogeneizar a una población con base en una categoría de dudosa validez aceptada en la escuela y que está generando una imagen socioescolar de determinados chicos y chicas contradictoria e infravalorada por el profesorado. Entendemos que no se puede seguir ignorando la diversidad cultural que se encierra bajo el apelativo “latinoamericano”, y mucho menos seguir generando discursos que coloquen el origen territorial, nacional o étnico de las personas como argumentos determinantes para explicar lógicas escolares como el éxito o el fracaso.

De la misma forma, culpar al sistema educativo de sus países de origen como el causante de su posible fracaso escolar en la escuela española es, cuando menos, arriesgado. Primero, por la ausencia de nociones básicas que tenemos de “sus” sistemas educativos³⁹ y, segundo, por el desconocimiento de otras

³⁹ Sería importante conocer más sobre esos sistemas educativos que nos parecen tan “atrasados” como para no ser homologables a los “nuestros”. Una buena manera sería contrastar algunos de los indicadores que se publican en el Índice de Desarrollo Humano sobre educación y escolarización al que ya nos hemos referido. Aunque existen diferencias entre los cuatro países americanos aquí citados y España, no son tan grandes las distancias como para hablar de rupturas entre unas escuelas y otras. Por ejemplo, el índice de escolaridad que ahora se denomina de educación y que mide el nivel educacional promedio de la población representado por el logro educativo (mediante una combinación del alfabetismo, ponderada por un factor de dos tercios, y de la tasa de

circunstancias personales y familiares del proceso migratorio que puedan estar influyendo en el éxito y fracaso de estos escolares; ello sin entrar ahora a valorar la posible buena o mala disponibilidad de la escuela (de “nuestra escuela”) para gestionar la diversidad cultural, lo que podría favorecer procesos de integración que modificaran, en algún sentido, los éxitos y fracasos escolares —un tema que merece la pena rescatar en futuras investigaciones.

BIBLIOGRAFÍA

- Ábalo Garea, Valentín; Hortensia Ayala P., Mercedes Benito H., Isabel Berlanga T., Francisco Calvo V., Estrella Díez M., Dolores Domínguez J., Ángeles Fernández G., Carmen Frutos G. y Sagrario González B. (2002), “Intercambio del lenguaje coloquial entre los países hispanohablantes”, en *Redined* [<http://www.redined.mec.es/mostrar.php?registro=27335>], consultado el 12 de junio de 2007.
- Actis, Walter (Colectivo Ioé) (2007), “Presencia y Evolución del alumnado extranjero en España”, ponencia del curso *La escolarización de los inmigrantes*, Cursos de Verano de la Universidad Complutense, El Escorial, del 6 al 10 de agosto de 2007.
- Adelaar, Willem F. H. (2004), *The languages of the Andes*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Albó, Xavier (1995), *Bolivia plurilingüe: guía para planificadores y educadores*, La Paz, Bolivia, Centro de Investigación y Promoción del Campesinado (CIPCA).
- Andrade, Cinthia y Elena Cabezalí García (2004), “Ecuatorianos inmigrantes en la enseñanza secundaria en Madrid”, en *Tarbiya: Revista de Investigación e Innovación Educativa*, núm. 35, julio-diciembre, pp. 117-140.
- Ardao, Arturo (1980), *Génesis de la idea y el nombre de América Latina*, Caracas, Centro de Estudios Latinoamericanos “Rómulo Gallegos”.

matrícula combinada, ponderada por un factor de un tercio), presenta distancias muy reducidas entre cada uno de los cuatro países y España. Ecuador, Colombia y Bolivia se distancian de España en este índice en los últimos años en 0.1 puntos y Argentina respecto de España, en 0.04 puntos. Indudablemente son diferencias, pero no deberíamos hacer más valoraciones de aquellos sistemas educativos sin un conocimiento más exacto de los mismos, y menos a partir de los resultados de los escolares que pasaron por él y que ahora están en “nuestro” sistema.

- Ardao, Arturo (1965), "La idea de Latinoamérica", en Semanario *Marcha*, núm. 1282, noviembre, p. 15.
- Baráibar López, José Manuel (2005), *Inmigración, familias y escuela en educación infantil*, Madrid, Catarata.
- Benavides, José Luis y Jéssica Retis (2005), "Miradas hacia Latinoamérica: la representación discursiva de los inmigrantes latinoamericanos en la prensa española y estadounidense", en *Palabra Clave*, vol. 8, núm. 2 (Ed. Núm. 13), julio-diciembre, pp. 93-114.
- Bereiter, Carl y Siegfried Engelmann (1966), *Teaching Disadvantage Children in the Pre-School*, Nueva York, Prentice Hall.
- Bernstein, Basil (1989), *Clase, código y control*, Madrid, Akal.
- Bravo, Ana (2003), "Desigualdad en la salud reproductiva de las mujeres migrantes en Madrid", en *Migraciones*, núm. 13, enero-junio, pp. 137-183.
- Cardoso, Ciro F. S. y Héctor Pérez Brignoli (1984), *Historia Económica de América Latina*, tomo 2, *Economía de exportación y desarrollo capitalista*, México, Crítica.
- Carrasco, Silvia (coord.) (2004), *Inmigración, contexto familiar y educación. Procesos y experiencias de la población marroquí, ecuatoriana, china y senegambiana*, Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona/Instituto de Ciencias de la Educación.
- Carrasquilla Coral, María Claudia y María Margarita Echeverri Buriticá (2003), "Los procesos de integración social de los jóvenes ecuatorianos y colombianos en España: un juego identitario en los proyectos migratorios", en *Revista de Estudios de Juventud*, núm. 60, enero-marzo, pp. 89-100.
- Carrillo Espinosa, María Cristina; Almudena Cortés Maisonave y María Fernanda Moscoso Rosero (2007), "Los estudios sobre la migración ecuatoriana: ¿Hacia una zona de prestigio?", en *Comunicaciones del V Congreso sobre la Inmigración en España. Migraciones y Desarrollo Humano*, Valencia, marzo de 2007, [<http://adeit.uv.es/inmigracion2007/index.php>], consultado el 5 de febrero de 2012.
- Colectivo Ioé (2001), *Las remesas de los inmigrantes ecuatorianos. Funcionamiento y características de las agencias de envío de dinero en España*, informe elaborado para el proyecto *Plan Migración, Comunicación y Desarrollo*, Madrid.
- Coronel-Molina, Serafín M. y Linda L. Grabner-Coronel (2005), *Lenguas e identidades en los Andes: perspectivas ideológicas y culturales*, Quito, Ediciones Abya Yala.

- De Toro, Alfonso (1999), “La postcolonialidad en Latinoamérica en la Era de la Globalización. ¿Cambio de paradigma en el pensamiento teórico-cultural latinoamericano?”, en Alfonso de Toro y Fernando de Toro (eds.), *El debate de la postcolonialidad en Latinoamérica. Una postmodernidad periférica o cambio de paradigma en el pensamiento latinoamericano*, Fráncfort del Meno, Vervuert, pp. 31-77.
- Domingo i Valls, Andreu y Rosana Martínez (2006), “La población latinoamericana censada en España en 2001: un retrato sociodemográfico”, en *Notas de población*, núm. 81, diciembre, pp. 99-127.
- Echeverri Buriticá, María Margarita (2005), “Fracturas identitarias: migración e integración social de los jóvenes colombianos en España”, en *Migraciones Internacionales*, vol. 3, núm. 1, enero-junio, pp. 141-164.
- Ecot, Fabiola (2004), “*A l’ombre des médias*. Remarques sur l’image des immigrés latino-américains dans la presse espagnole”, en *Les Cahiers. Amérique Latine Histoire et Mémoire: Médias et migrations en Amérique Latine*, núm. 8, [<http://alhim.revues.org/index418.html>], consultado el 28 de abril de 2007.
- Fabre, Alain (2005), *Diccionario etnolingüístico y guía bibliográfica de los pueblos indígenas sudamericanos*, edición electrónica, [<http://butler.cc.tut.fi/~fabre/BookInternetVersio/Alkusivu.html>], consultado el 10 de abril de 2011.
- Fabre, Alain (1998), *Manual de las lenguas indígenas sudamericanas*, vol. I y II, Múnich/Newcastle, Lincom Europa.
- Feliciano Pérez, Laura y José M. García Moreno (2004), “La corriente migratoria Latinoamérica-España y el mercado de trabajo”, en Antón Álvarez Sousa (coord.), conferencia presentada en *VIII Congreso Español de Sociología. Transformaciones globales: confianza y riesgo*, Alicante, del 23 al 25 de septiembre de 2004.
- Fernández Casanueva, Carmen (2003), “Construyendo puentes a la tierra prometida: el rol de las redes sociales en el proceso migratorio latinoamericano a España”, en *Memoria. Revista Mensual de Política y Cultura*, núm. 168, febrero, pp. 23-26.
- Fonseca Hernández, Carlos (2004), “Mujeres Migrantes Latinoamericanas en el Trabajo Sexual en Barcelona: Grupo de Discusión sobre el Poder y el Sufriamiento de las Mujeres en la Industria del Sexo”, conferencia presentada en *I Congresso da Associação Latino Americana de População (ALAP)*, Caxambú-Minas Gerais, Brasil, del 18 al 20 de septiembre de 2004.

- García Castaño, Francisco J.; Antolín Granados Martínez y María García-Cano Torrico (2000), *Interculturalidad y Educación en los noventa: un análisis crítico*, Granada, Junta de Andalucía.
- García Castaño, Francisco J.; Antonia Olmos Alcaraz y María Rubio Gómez (2011), “¿Una misma cultura, una misma religión, una misma lengua?... Y también fracasan: ‘alumnado latinoamericano’ en escuela andaluza”, en Andrés Malamud y Fernando Carrillo Flórez (orgs.), *Migrações, coesão social e governação: perspectivas Euro-Latino Americanas*, Lisboa, Instituto de Ciências Sociais de la Universidad de Lisboa, pp. 393-413.
- García Castaño, Francisco J. y María Rubio Gómez (2011), “¿Misma cultura, misma religión, misma lengua...? y también fracasan. El llamado ‘alumnado latinoamericano’ en la escuela”, en Domingo Barbolla Camarero (ed.), *Migraciones latinoamericanas en la nueva civilización. Conformando identidad*, Madrid, Biblioteca Nueva, pp. 279-316.
- García Castaño, Francisco J.; María Rubio Gómez y Ouafa Bouachra (2008), “Población inmigrante y escuela en España: un balance de investigación”, en Joaquín García Roca y Joan Lacomba (eds.), *La inmigración en la sociedad española*, Barcelona, Ediciones Bellaterra, pp. 403-472.
- García Castaño, Francisco J.; María Rubio Gómez y Ouafa Bouachra (2008a), “Población inmigrante y escuela en España: un balance de investigación”, en *Revista de Educación*, núm. 345, enero-abril, pp. 23-60.
- García Castaño, Francisco J. y Rafael A. Pulido Moyano (1993), “Multicultural Education: Some Reflections on the Spanish Case”, en *European Journal of Intercultural Studies*, vol. 4, núm. 2, julio, pp. 67-80.
- Garzón Guillén, Luis (2006), *Trayectorias e integración de la inmigración argentina y ecuatoriana en Barcelona y Milano*, tesis de doctorado en Sociología, Barcelona, Departamento de Sociología-Universidad Autónoma de Barcelona.
- Gil Alonso, Fernando y Andreu Domingo i Valls (2007), “La participación de los ciudadanos latinoamericanos en el mercado de trabajo español: características diferenciales y evolución reciente (2000-2005)”, conferencia presentada en *V Congreso sobre la inmigración en España*, Universidad de Valencia, Valencia, 23 de marzo de 2007.

- Gil Araujo, Sandra (2005), "Inmigración latinoamericana en España: estado de la cuestión", en *Gloobal hoy*, núm. 5, junio, [<http://www.gloobal.net/iepala/gloobal/hoy/index.php?id=869&canal=Informes&secciontxt=01&ghoy=0005>], consultado el 1 de julio de 2010.
- Goldberg, Alejandro y Claudia Pedone (2002), "Cadenas y redes migratorias internacionales. Aproximación a un análisis comparativo de dos casos: senegaleses en Barcelona y ecuatorianos en Murcia", en Yolanda Pérez Albert (ed.), en *Actas del IV Congreso del Centre d'Amèrica Llatina de Catalunya (CEALC): Sumando visiones hacia el nuevo milenio*, Universidad de Rovira i Virgili, mayo de 2000, Tarragona, Centre d'Estudis d'Amèrica Llatina de Catalunya, pp. 45-50.
- Gómez Quintero, Juan David (2005), "La emigración latinoamericana: contexto global y asentamiento en España", en *Acciones e Investigaciones Sociales*, núm. 21, julio-diciembre, pp. 157-184.
- Goycochea, Alba y Franklin Ramírez Gallegos (2002), "Se fue ¿a volver? Imaginarios, familia y redes sociales en la migración ecuatoriana a España (1997-2000)", en *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*, núm. 14, mayo-agosto, pp. 32-45.
- Gregorio Gil, Carmen y Ángeles Ramírez Fernández (2000), "¿En España es diferente...? Mujeres inmigrantes dominicanas y marroquíes", en *Papers. Revista de Sociología*, núm. 60, enero-abril, pp. 257-273.
- Herrera, Gioconda (2002), "Migración y Familia: una mirada desde el género", Investigación del Programa de Género de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales con el auspicio de la Embajada de Holanda, Quito (inédito).
- Herrera, Gioconda y María Cristina Carrillo (2005), "Los hijos de la migración en Quito y Guayaquil. Familia, reproducción social y globalización", en Giuseppe Solfrini (ed.), *Tendencias y efectos de la migración en el Ecuador*, vol. 3, Quito, Alisei.
- Izquierdo Escribano, Antonio; Diego López de Lera y Raquel Martínez Buján (2003), "The favorites of the Twenty-First Century: Latin American Immigration in Spain", en *Studi Emigrazione*, vol. XL, núm. 149, marzo, pp. 98-124.

- Jiménez Gámez, Rafael A. (coord.) (2009), *Estudio de la Atención educativa prestada al Alumnado Inmigrante en las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística de Cádiz*, Cádiz, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- Labrador Fernández, Jesús (2001), *Identidad e inmigración. Un estudio cualitativo con migrantes peruanos en Madrid*, tesis de doctorado en Psicología, Madrid, Departamento de Psicología-Universidad de Comillas de Madrid.
- Lipszyc, Cecilia (2004), “Feminización de las migraciones: sueños y realidades de las mujeres migrantes en cuatro países de América Latina”, en *Conferencia Caminar sin Miedos*, Asociación de especialistas universitarias en estudios de la mujer (ADEUEM), Montevideo, 13 al 15 de abril de 2004, en [<http://www.diba.cat/urba12/PDFS/CECILIA%20LIPSZYC.pdf>], consultado el 17 de marzo de 2010.
- López de Lera, Diego (2007), “Incidencia de la migración latinoamericana en España”, conferencia presentada en *V Congreso sobre la inmigración en España: Migraciones y desarrollo humano*, Universidad de Valencia, 23 de marzo de 2007.
- Marre, Diana y Hugo Gaggiotti (2004), “La inmigración hispanoamericana: relaciones, estereotipos y realidades”, en Silvia Carrasco (coord.), *Inmigración, contexto familiar y educación. Procesos y experiencias de la población marroquí, ecuatoriana, china y senegambiana*, Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona/Instituto de Ciencias de la Educación, pp. 95-128.
- Martínez Buján, Raquel (2003), *La reciente inmigración latinoamericana a España*, serie *Población y Desarrollo*, núm. 40, mayo, Santiago de Chile, Publicación de las Naciones Unidas, CEPAL-ECLAC.
- Massot Lafon, María Inés (2001), *Vivir entre dos culturas*, tesis de doctorado, Barcelona, Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación-Universidad de Barcelona.
- Mires, Fernando (1988), *La rebelión permanente. Las revoluciones sociales en América Latina*, México, Siglo XXI.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (s/f), “Enseñanzas no universitarias. Alumnado matriculado”, *Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: Estadística de la Educación*, [<http://www.mecd.gob.es/horizontales/estadisticas/no-universitaria/alumnado/matriculado.html>], consultado el 5 de febrero de 2012.

- Ortiz Cobo, Mónica (2005), *Alumnado extranjero en el sistema educativo andaluz. Racialismo en el discurso y práctica escolar*, tesis de doctorado, Granada, Departamento de Antropología Social-Universidad de Granada.
- Oso Casas, Laura (2000), “Estrategias migratorias de las mujeres ecuatorianas y colombianas en situación irregular: servicio doméstico y prostitución en Pamplona y Galicia”, conferencia presentada en el *II Congreso sobre la migración en España*, Madrid, Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones, Universidad Pontificia Comillas, del 5 al 7 de octubre de 2000.
- Oso Casas, Laura y María Villares Varela (2005), “Mujeres inmigrantes latinoamericanas y empresariado étnico: dominicanas en Madrid, argentinas y venezolanas en Galicia”, en *Revista Galega de Economía*, vol.14, núm. 1-2, junio-diciembre, pp. 261-278.
- Parella, Sònia y Leonardo Cavalcanti (2007), “Una aproximación a las prácticas transnacionales ‘Desde abajo’: las remesas y los vínculos de gestión del cuidado”, Actas del *V Congreso sobre la inmigración en España: Migraciones y desarrollo humano*, Universidad de Valencia, del 21 al 24 de marzo, Valencia, pp. 3163-3175.
- Paspuel Revelo, Vladimir (2007), “La escolarización de los inmigrantes: Inmigración, cultura, identidad y ciudadanía”, conferencia presentada en el Curso *La escolarización de los inmigrantes*, Cursos de Verano de la Universidad Complutense, El Escorial, 7 de agosto de 2007.
- Pedone, Claudia (2007), “Los/as hijos/as de la migración ecuatoriana: lecturas transnacionales de los cambios familiares”, conferencia presentada en *V Congreso sobre la inmigración en España: Migraciones y desarrollo humano*, Universidad de Valencia, Valencia, 23 de marzo de 2007.
- Pedone, Claudia (2006), “Los cambios familiares y educativos en los actuales contextos migratorios ecuatorianos: una perspectiva transatlántica”, en *Athenea Digital*, núm. 10, otoño, pp. 154-171.
- Pedone, Claudia (2005), “Los/as hijos/as de las familias ecuatorianas y su inserción en el ámbito educativo catalán”, ponencia presentada durante la Conferencia Internacional *Migración, transnacionalismo e identidades: la experiencia ecuatoriana*, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-Sede Ecuador, Quito, del 17 al 19 de enero de 2005, en [www.uned-illesbalears.net/Ta-blas/inmiju12.pdf], consultado el 16 de febrero de 2012.

- Pedone, Claudia (2004), “La inmigración ecuatoriana: pros y contras de una estrategia familiar para enfrentar la crisis”, en Silvia Carrasco (coord.), *Inmigración, contexto familiar y educación. Procesos y experiencias de la población marroquí, ecuatoriana, china y senegambiana*, Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona/Instituto de Ciencias de la Educación, pp. 129-165.
- Pedone, Claudia (2004a), “Negociaciones en torno al asentamiento definitivo y el retorno de las familias migrantes ecuatorianas: construcción de espacios sociales transnacionales”, en *Actas del IV Congreso sobre la Inmigración en España: Ciudadanía y Participación*, Girona, Universidad de Girona, publicado en CD-ROM.
- Pedone, Claudia (2003), “*Tú siempre jalas a los tuyos*”. *Cadenas y redes migratorias de las familias ecuatorianas hacia España*, tesis de doctorado, Barcelona, Departamento de Geografía-Universidad Autónoma de Barcelona.
- Pedone, Claudia (2002), “Las representaciones sociales en torno a la inmigración ecuatoriana a España”, en *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*, núm. 14, mayo-agosto, pp. 56-66.
- Pedone, Claudia (2002a), “El potencial del análisis de las cadenas y redes migratorias en las migraciones internacionales contemporáneas”, en Francisco J. García Castaño y Carolina Muriel López (eds.), *La inmigración en España: contextos y alternativas*, vol. II, *Actas del III Congreso sobre la inmigración en España*, Granada, Laboratorio de Estudios Interculturales, pp. 223-235.
- Pedone, Claudia (2001), “La inmigración extracomunitaria y los medios de comunicación: la inmigración ecuatoriana en la prensa española”, en *Scripta Nova. Revista electrónica de geografía y ciencias sociales*, núm. 94, número extraordinario dedicado al *III Coloquio Internacional de Geocrítica*, agosto, [<http://www.ub.edu/geocrit/sn-69-49.htm>], consultado el 16 de julio de 2007.
- Pedone, Claudia (2000), “Globalización y migraciones internacionales. Trayectorias y estrategias migratorias de ecuatorianos en Murcia, España”, en *Scripta Nova. Revista electrónica de geografía y ciencias sociales*, núm. 69, número extraordinario dedicado al *II Coloquio Internacional de Geocrítica* (Actas del Coloquio), agosto, en [<http://www.ub.es/geocrit/sn-94-43.htm>], consultado el 28 de febrero de 2009.

- Pedreño Cánovas, Andrés (coord.) (2003), *¿Trazando fronteras o marchando juntos? La producción social de las relaciones interétnicas entre jóvenes. Un estudio empírico sobre Torre Pacheco, Fuente Álamo y La Unión (Región de Murcia)*, Murcia, Departamento de Sociología y Política Social de la Universidad de Murcia.
- Plaza Martínez, Pedro y Juan Carvajal Carvajal (1985), *Etnias y lenguas de Bolivia*, La Paz, Bolivia, Instituto Boliviano de Cultura (IBC).
- Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (2007), *Informe sobre Desarrollo Humano 2005. La cooperación internacional ante una encrucijada, ayuda al desarrollo, comercio y seguridad en un mundo desigual*, Madrid, Grupo Mundi-Prensa, en [http://hdr.undp.org/en/media/HDR05_sp_completo.pdf], consultado el 13 de septiembre de 2008.
- Pujadas, Joan J. y Julie Massal (2002), "Migraciones ecuatorianas a España: procesos de inserción y claroscuros", en *Íconos. Revista de Ciencias Sociales*, núm. 14, mayo-agosto, pp. 67-87.
- Quijada Mauriño, Mónica (1998), "Sobre el origen y difusión del nombre 'América Latina' (o una variación heterodoxa en torno al tema de la construcción social de la verdad)", en *Revista de Indias*, vol. 58, núm. 214, pp. 595-616.
- Quijano, Aníbal (2004), "El laberinto de América Latina: ¿hay otras salidas?", en *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*, vol. 10, núm. 1, enero-abril, pp. 75-97.
- Restrepo, María Ofelia (1998), *Mujeres colombianas: sujetos históricos en una historia de emigración*, tesis de doctorado, Madrid, Departamento de Sociología-Universidad Autónoma de Madrid.
- Ríos Morales, Manuel (2006), "Identidades étnicas y la perspectiva postcolonial", ponencia presentada en *The Chimalpahin Conference 2006: Colonial and Post-Colonial Remembering and Forgetfulness*, revista *Enkidu*, Club de Periodistas de México, A.C., del 15 al 18 de octubre de 2006.
- Rojas Mix, Miguel (1986), "Bilbao y el hallazgo de América latina: Unión continental, socialista y libertaria...", en *Cahiers du monde hispanique et lusobrasílien. Caravelle*, núm. 46, enero-junio, pp. 35-47.
- Rodríguez, José Antonio (1992), "La visión de América en los textos escolares españoles (1930-1960): una doble imagen", en Montserrat Huguet (coord.), *La formación de la imagen de América Latina en España, 1898-1998*, Madrid, Organización de Estados Iberoamericanos, pp. 389-399.

- Sacristán Romero, Francisco (2005), “Políticas laborales en España para los inmigrantes latinoamericanos”, en *Panorama Socioeconómico*, vol. 23, núm. 31, julio-diciembre, pp. 92-105.
- Sánchez Núñez, Christian A. (2006), *Educación en valores interculturales*, tesis de doctorado, Granada, Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación-Universidad de Granada.
- Sanz Abad, Jesús (2007), “Entre ‘cumplir’ y ‘hacer cosas’. Significados sociales y culturales en torno al envío de remesas de la migración ecuatoriana en España”, conferencia presentada en *V Congreso sobre la inmigración en España: Migraciones y desarrollo humano*, Universidad de Valencia, Valencia, 23 de marzo de 2007.
- Terrén, Eduardo (2005), “Sociología de la educación, inmigración y diversidad cultural: una aproximación panorámica”, en *Tempora*, vol. 8, anual, pp. 97-119.
- Valls Montés, Rafael (1991), “La exaltación patriótica como finalidad fundamental de la enseñanza de la historia en la educación obligatoria: una aproximación histórica”, en *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales*, núm. 5, anual, pp. 33-48.

D. R. © Francisco Javier García Castaño, México, D.F., julio-diciembre, 2011.

D. R. © María Rubio Gómez, México, D.F., julio-diciembre, 2011.