

NARRAR HISTORIAS DE LOS/AS ALUMNOS/AS DE LAS AULAS DE ENLACE. "ETNOGRAFÍA", "RELACIÓN DE VOCES" Y "EXPERIENCIAS DE LOS/AS ESCOLARES MIGRANTES"¹

Pilar Cucalón Tirado y Margarita del Olmo Pintado

Centro de Ciencias Humanas y Sociales, Consejo Superior de Investigaciones Científicas

La Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid ha puesto en marcha programas específicos para dar respuesta a las necesidades de aquellas personas que acaban de "integrarse" en el sistema educativo. Las Aulas de Enlace son uno de esos dispositivos, cuya finalidad es apoyar la adquisición de competencias lingüísticas y comunicativas del alumnado extranjero y lograr su incorporación en el entorno escolar y social en el menor tiempo posible.

Las Aulas de Enlace comenzaron como un proyecto piloto en el año 2003 y funcionan como una medida específica de actuación que forma parte del programa "Escuelas de Bienvenida", listado entre las medidas de atención a la diversidad puestas en marcha por la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid (del Olmo, 2007). La propia Consejería define así el programa en la página oficial:

Un programa experimental [...] de aplicación en los centros educativos sostenidos con fondos públicos, para facilitar la integración escolar y social y la incorporación a nuestro sistema educativo del alumnado extranjero²

Se trata de un programa voluntario que requiere el consentimiento explícito de los padres o tutores, cuyo objetivo es facilitar la integración de los alumnos que se incorporan al sistema escolar de la Comunidad de Madrid procedentes de países extranjeros (Consejería de Educación, 2007)

Las instrucciones de la Consejería justifican el programa de la siguiente forma:

El creciente número de alumnado extranjero que viene siendo escolarizado a lo largo de los últimos cursos escolares en los centros públicos y centros privados concertados de la Comunidad de Madrid requiere la adopción de medidas que favorezcan su incorporación al sistema educativo, especialmente en aquellos casos en los que dicho alumnado presenta un elevado grado de desconocimiento de la lengua española o un grave desfase en conocimientos o competencias básicas.

Los alumnos sólo pueden incorporarse al programa el año de su llegada a España, en un número máximo de doce por grupo, y ocupan un aula separada del resto de las clases del colegio. A todos se les asigna un grupo de referencia en función de su año de nacimiento. Con este grupo de referencia deben asistir, según la normativa, a las clases de Educación Física, EVP (Enseñanza Visual y Plástica) y Música. El programa tiene una duración máxima de nueve meses, después de los cuales los alumnos deberían incorporarse a sus respectivos cursos de referencia.

En el contexto de estos dispositivos, las autoras hemos realizado trabajos de campo etnográficos diferentes e inscritos en el marco de los proyectos de investigación "Estrategias de participación y prevención del racismo en las aulas" I y II (HUM2006-03511/FILO Y FFI2009-08762), y pretendemos ofrecer aquí una parte de los análisis que hemos llevado a cabo.

Nuestra presentación adoptará la forma de una narración construida a partir de diferentes historias de algunos de los jóvenes con los que hemos entrado en contacto. Con ello pretendemos fundamentalmente dos cosas: a) reclamar el formato de narrativa por su potencial a la hora de comunicar contenidos, y b) incorporar voces distintas y, a veces, contradictorias que incluyan las narraciones de los alumnos, las de sus profesores y las nuestras. Estas narraciones mostrarán, por un lado, cómo viven estos jóvenes la entrada a un centro educativo de la Comunidad de Madrid y, por otro, la interrelación entre diferentes elementos que hemos encontrado relevantes en dichas vivencias, como son sus expectativas y las de sus familias de cara a la escuela de la sociedad receptora, las relaciones con sus iguales y profesores y sus experiencias escolares en los países de origen, entre otras.

Los objetivos mencionados serán vinculados con los comentarios de la escritora Chimamanda Adiche, quien en una charla titulada en español "el peligro de una sola historia"³ definía el poder "no sólo como la capacidad de contar la historia de otra persona, sino en la posibilidad de convertirla en la única historia de esa persona".

¹ Este trabajo se ha realizado en el marco del proyecto de investigación "Estrategias de participación y prevención del racismo en las aulas II" (FFI2009-08762).

² http://www.madrid.org/dat_capital/bienvenida/ae.htm, página consultada el 14 de Diciembre de 2009.

³ Ver en http://www.youtube.com/watch?v=1LQQ0be8q7w&feature=mfu_in_order&list=UL

Tomar como referencia dichas palabras nos permitirá cuestionar y reflexionar tanto algunas de las dificultades que el sistema escolar atribuye al alumnado inmigrante como la imagen problematizada que se genera en torno a su presencia en las aulas de la Comunidad de Madrid.

1. HISTORIAS DE LOS/AS ALUMNOS/AS DE AULA DE ENLACE

En este apartado vamos a narrar algunas de las historias de los alumnos y alumnas de las Aulas de Enlace con las que nos hemos encontrado a lo largo de nuestras investigaciones. Los primeros fragmentos que ofrecemos son parte de las historias escritas por los propios alumnos para contribuir a la revista del colegio durante el trabajo de campo de Margarita.

Algunos de los chicos del Aula de Enlace describen así su llegada a España⁴:

Yo, cuando he venido a España, he visto por primera vez a mis padres, que hacía tres años que no veía. Después he visto los edificios grandes, el metro... y me ha gustado muchísimo. Cuando después hemos salido del metro, he visto unas tiendas muy grandes.

Cuando he ido a casa con mis padres y mis primos, que estaban antes que yo, aquí, he visto a mis padrinos y a unos amigos nuevos. Hemos venido el sábado 3 de septiembre, hemos tenido suerte, porque hemos llegado tres días antes de cerrarse la piscina. Después de muchos días he hecho amigos y he jugado al fútbol, al escondite, etc. Cuando he aprendido un poco más español, he ido al colegio [...] Hemos jugado mucho los niños de nuestra clase⁵

Todo empieza hace siete meses cuando llegué a España, en la primera impresión no me gustó, porque yo había llegado en el verano y hacía un calor insostenible, y también estaba cansado de las diez horas de vuelo.

Por otro lado yo estaba muy feliz, porque hacía tres años que no veía a mi tía y a mi prima, que aquí vivían.

Después de mi llegada me he quedado un mes sin salir a la calle, porque no conocía a nadie, pero luego conocí a algunos chicos y con ellos fui a jugar al fútbol [...]. A partir de aquí empecé a cambiar mi forma de ver las cosas.

A finales de Septiembre, comencé a ir a las clases del Aula de Enlace, donde conocí a personas nuevas de distintos países y nacionalidad, y en esas clases aprendí a hablar y escribir el castellano con sólo tres meses. Y con tres meses también me he apuntado al equipo de fútbol sala del colegio, y yo he hecho cosas que en mi país nunca hubiera imaginado⁶.

Después de un largo viaje de tres días en autocar, llegué a España junto con mi madre. Por curiosidad estuve atenta en cada kilómetro desde cuando entré en este país.

Lo que más me extrañaba en primer lugar, era el clima. Hacía mucho calor, y tanto la hierba, como los árboles eran verdes. La tierra me parecía distinta a la de mi país, Rumanía, pero al entrar en las grandes ciudades me di cuenta que no era un país distinto al mío. El tráfico es igual. Las calles algunas anchas y otras estrechas. Los edificios más o menos igual⁷.

Una de las historias más tristes que Margarita ha recogido y construido (a diferencia de las anteriores que estaban contadas por los propios chicos) es la llegada al aeropuerto de Madrid de una chica de 14 años procedente de Bulgaria, que había pasado los últimos cuatro años trasladándose de un pueblo a otro con su padre, mientras su madre había venido a trabajar a España dejando el trabajo de profesora en la universidad que tenía en Bulgaria, por el de asistente en Madrid. Esta chica me contó, visiblemente afectada, que después de decir adiós a su padre con el que se sentía muy unida, aterrizó en Madrid donde la esperaba su madre y que lo primero que le dijo es que no la reconocía. Esta misma chica se enfadó mucho un día en clase cuando la profesora le pidió que hiciera un dibujo que representara un Derecho Humano (un ejercicio que se hacía todos los años en el Aula de Enlace). Cuando leyó que todo el mundo tenía derecho a trabajar y a vivir donde quisiera, se enfrentó a la profesora diciéndole que ella no podía ver a su padre porque no podía venir a España hasta que no consiguiera un permiso de trabajo, y que llevaba esperando varios años para conseguir este permiso sin éxito. La profesora eludió la situación aunque yo traté de que contestara a esta chica, pues siempre había visto que tenía interés en trabajar el tema de los Derechos Humanos en clase.

Tras esta breve interrelación de interpretaciones, que centran su atención en la llegada a Madrid de algunos de los alumnos de Aula de Enlace y son narradas por sí mismos, vamos a presentar con mayor profundidad los casos de dos estudiantes. A través de estos dos ejemplos tan distintos queremos ilustrar el diálogo que dos situaciones tan diferentes han provocado en nuestras investigaciones, alimentadas por las conversaciones y las reflexiones en común que han ido construyendo un pensamiento conjunto. Con estas historias también tenemos el objetivo de desafiar la percepción única de los alumnos del Aula de Enlace, mostrando que las circunstancias de cada uno son particulares y que sus historias individuales poco tienen que ver con un retrato estereotipado que los presenta de una manera uniforme.

1.1 La historia de Marius narrada por Margarita

Margarita ha elegido la historia de Marius porque es, en su opinión, una de las más distintas con respecto al estereotipo que se utiliza para pensar y para hablar sobre los alumnos extranjeros, que subraya siempre las carencias y atribuye estas carencias al propio alumno y a su entorno familiar y se utilizan para legitimar la falta de éxito de este tipo de alumnos en el contexto escolar madrileño.

⁴ Estas historias, algunas de las cuales ayudé yo misma a escribir, se publicaron en la revista del colegio: *Participando*, nº 15, Abril 2006 en la sección "Los alumnos escriben".

⁵ Chico de 12 años, de Rumania que estuvo en el Aula de Enlace desde septiembre a Diciembre de 2005 y después se integró en el programa regular en otra escuela.

⁶ Un chico de 15 años, de Brasil que después del Aula de Enlace se fue a otra escuela.

⁷ Chica de 13 años, de Rumania, que dejó el Aula de Enlace y se incorporó a las clases regulares en otra escuela después de dos meses.

La primera vez que hablé con Marius fue él quien se dirigió a mí, curioso por adivinar qué hacía yo en la clase si no era profesor. Tenía 16 años y había venido de Rumania hacía tres meses, pero hablaba español con mucha soltura. En nuestra primera conversación me dijo que estaba deseando dejar el Aula de Enlace para incorporarse al curso normal. Me contó que quería ir a la universidad a estudiar ingeniería, pero que aún no había decidido qué clase de ingeniería le interesaba más, aunque barajaba la posibilidad de hacer ingeniería informática. Durante los recreos, una de las cosas que hacíamos juntos, en contra de las normas del colegio que impedían andar por los pasillos, era subir al último piso del colegio donde estaban colgadas las notas de Selectividad que pedía cada una de las facultades para entrar. Ingeniería informática era una de las carreras que exigía una nota más alta, un 8, pero a Marius no le preocupaba en absoluto. Terminó enseguida el programa de bienvenida en el Aula de Enlace y se incorporó a 4º de la ESO poco tiempo antes de que terminara el curso escolar. Cada vez que le veía estaba rodeado de amigos, muchos ellos españoles, y notaba lo rápido que mejoraba su castellano. Tocaba el piano y los profesores del colegio habían conseguido que se matriculara en el conservatorio para estudiar clarinete. Al final del curso aprobó los exámenes.

El curso siguiente le encontré en el aula de 1º de Bachillerato artístico y cuando le expresé mi sorpresa por la opción de Bachillerato, me contó que había cambiado de idea sobre sus futuros estudios porque el colegio le había recomendado que no hiciera el científico, sino el artístico porque le iba a resultar más fácil ya que le gustaba la música. Me dijo que estaba contento y que pensaba hacer Bellas Artes. Durante todo el curso nos vimos con frecuencia y hablábamos de sus expectativas para el futuro. Casi al final me dijo que creía que no iba a conseguir entrar en Bellas Artes, así que subimos a ver el tablón de anuncios para ver qué nota pedían. Le dije que no abandonara sus esperanzas porque podía conseguir fácilmente el 6 que requería la Facultad de Bellas Artes. En ese momento no era posible distinguir en su acento ningún resto de su rumano.

La primera vez que le vi el tercer año había hecho ya la primera evaluación y había suspendido todas las asignaturas. Me dijo que estaba muy deprimido. Traté de animarle, pero no pude. Acababa de aprobar el examen teórico del carnet de conducir (tenía ya 18 años), pero había suspendido el examen práctico. Me dijo que aunque su padre trataba de animarle y ayudarle, las clases prácticas de conducir le resultaban muy caras. Un tiempo después me dijo que había aprobado el examen para pertenecer a una orquesta municipal, pero que ello implicaba un montón de trabajo extra y estaba pensando en dejar la escuela. Me dijo que estaba buscando un trabajo como DJ en una discoteca. Cuando le recordé sus expectativas de ir a la Universidad, me dijo que estaba pensando en olvidarse del plan y hacer Formación Profesional. Había pensado en estudiar para convertirse en ingeniero de sonido. Como mi cuñado trabaja precisamente como ingeniero de sonido en una compañía discográfica, le conté que él había aprendido la profesión en la compañía en la que empezó a trabajar al terminar Bachillerato, pero también le dije que en ese momento el mundo del disco estaba atravesando una gran crisis y a mi cuñado le faltaba el trabajo, por lo que tenía que dedicarse a otras cosas también. La última vez que le vi estaban a punto de contratarle en la empresa de mi cuñado en prueba para hacer pequeños trabajos. Pero luego supe que había abandonado el colegio, y más tarde que la empresa de mi cuñado cerró por falta de trabajo. Nunca más volví a ver a Marius.

Marius es un chico excepcional pero su caso no lo es. En el Aula de Enlace (un aula diseñada para enseñar castellano a los chicos que se incorporan al sistema educativo desde el extranjero) he visto muchos casos como el suyo: chicos y chicas que empezaban con todos los ingredientes necesarios (trabajadores, con un excelente expediente académico, intereses fuera de la clase, amigos, familias que les apoyaban, altas expectativas sobre su futuro, etc. y en el caso de los alumnos y alumnas del Aula de Enlace, chicas y chicos que han aprendido rápidamente y con mucho interés la lengua vehicular). Pero cuando pregunté a una inspectora por las posibilidades de una chica o un chico del Aula de Enlace de conseguir en el examen de Selectividad una nota suficiente para entrar en carreras que exigen una alta nota media como Medicina, y teniendo en cuenta que las faltas de ortografía bajan considerablemente la nota (independientemente de que se haya incorporado al sistema escolar y haya aprendido la lengua hace tres años). La inspectora me contestó que desgraciadamente no tenían ninguna posibilidad, y añadió a modo de disculpa: "como muchos españoles".

En mi trabajo me dedico precisamente a demostrar que cumplir con las expectativas explícitas de la escuela no es suficiente porque el hecho de haber nacido en determinados países (no en todos), el color de la piel, el acento, el aspecto, etc. son motivos que se usan en educación para empujar a los alumnos y alumnas hacia la capacitación profesional más sencilla y hacia el mercado de trabajo, a través de un proceso imperceptible que consiste en ir recortando poco a poco sus expectativas.

1.2 La historia de Patricia narrada por Pilar

Pilar ha elegido la historia de Patricia con varias finalidades y una de ellas es ponerla a dialogar con la de Marius a través de este texto. Patricia se aproxima a uno de esos estereotipos que Margarita ha mencionado, ya que no cumple, de partida, ninguna de las expectativas que la escuela considera necesarias para que un estudiante obtenga calificaciones favorables.

Patricia es una niña de nacionalidad china, que estuvo en un aula de enlace durante un curso escolar. Cuando yo la conocí tenía 14 años y estaba escolarizada en 2º ESO mientras asistía a su aula de enlace. Su verdadero nombre no es Patricia, pero lo cambió al llegar a España. Esta chica vivía en un barrio de la periferia de Madrid y se desplazaba en metro todos los días para llegar a su escuela. Residía con sus padres, quiénes regentaban una tienda de alimentación y otra de ropa, a los que decía ayudar en el cuidado de estos comercios durante las tardes.

Permanecía la mayor parte del horario escolar en el Aula de Enlace, ya que su entrada en las aulas de referencia sólo se producía en algunas materias⁸. Además, solía faltar a estas últimas, bien porque se ausentaba del colegio o bien porque se quedaba en el aula de enlace si su tutor se despistaba y no se daba cuenta de que debía incorporarse al otro grupo.

El profesor-tutor del Aula de Enlace solía mostrarme su preocupación respecto al desarrollo escolar de todos sus alumnos y alumnas, al percibirlos desmotivados respecto a sus tareas académicas. Sin embargo, el caso de Patricia le angustiaba en mayor medida, de tal modo que tendía a pedirme mi visión sobre la paulatina pérdida de interés de su alumna en las labores y participación en la clase e indicarme sus propias explicaciones ante dicha situación. Sus interpretaciones giraban en torno al bloqueo "natural" en el aprendizaje de un segundo idioma (que suponía que vivencian las personas al cabo de unos meses de estancia en un nuevo país), el trabajo en el seno de las tiendas familiares y las relaciones mantenidas con sus compañeros y compañeras de la escuela:

...al salir Pedro (profesor mencionado) me dice que va a hablar con Jesús (profesor), porque en su clase hay un chico, David, que le ha pegado a Patricia, que le ha dado una patada, que quiere hablar con Jesús para saber qué pueden hacer... (Observación Aula de Enlace de Colegio Mica. Diario de Campo, Marzo de 2009).

Considero que Patricia fue poco a poco sufriendo un proceso de pérdida de legitimidad por parte de sus compañeros y profesores, recibía críticas por sus escasos conocimientos de castellano y su lento avance en el aprendizaje, su falta de atención a las clases y su "adolescencia total" (como decían sus docentes). Dentro del grupo esta niña solía tener discusiones con casi todos sus compañeros, le hacían bromas sobre su manejo del español y sus despistes en clase cuando algún docente le hacía alguna pregunta y no sabía responder o no estaba atenta. Cuando Xiaomei (otra alumna) entró en el Aula de Enlace en el mes de marzo, Patricia comenzó a sentarse sólo con ella, hablaban en el aula y salían al recreo juntas, donde también se unía Xiaoyan. En las actividades grupales de la clase de acogida estas tres niñas, Xiaomei, Patricia y Xiaoyan, participaban de forma muy esporádica, solían quedarse apartadas y se introducían en las dinámicas docentes cuando alguno de sus profesores se remitía a ellas directamente para que contestaran a alguna pregunta.

En la junta de evaluación final todos los profesores del Aula de Enlace resaltaron la pérdida de interés de Patricia en su aprendizaje a lo largo del curso e incluso la merma en su desenvolvimiento del castellano, algunas de sus explicaciones al respecto fueron las siguientes: su tendencia a centrarse principalmente en el lígüe con los chicos, la falta de atención de sus padres, el trabajo en los negocios familiares y la escasa formación desde su país de origen. También se barajaron, por parte de Pedro (profesor-tutor), las conflictivas relaciones con algunos de sus compañeros.

Patricia no siguió en esta escuela durante el siguiente curso. Se marchó a un instituto más cercano a su residencia habitual. En algunas ocasiones, cuando he coincidido con Pedro en los pasillos durante el curso siguiente, me ha comentado que no sabía nada de ella, que no había tenido noticias suyas ni medio para dar con ella. Xiaomei y Xiaoyan dicen no saber nada de su compañera desde que el curso terminó.

El caso de Patricia fue significativo a la hora de marcar el comienzo de mis intereses en las relaciones establecidas entre los propios alumnos y los profesores y las sensaciones de satisfacción que ellos mismos expresan respecto a su estancia en los nuevos colegios. Las lecturas de los trabajos de Maribel Ponferrada (2009) y Jennifer Lucko (2008) me aproximan a las vinculaciones existentes entre la desmotivación académica y los procesos y estructuras escolares, aunque cada una de estas antropólogas pone la atención en aspectos diferentes. Ponferrada (2009) centra la mirada en la desigualdad de las relaciones de género que viven las jóvenes y el papel de la segregación escolar por niveles, que legitima la jerarquía intelectual. Lucko (2008) resalta el peso de las atribuciones estereotípicas elaboradas por el propio sistema educativo en las trayectorias académicas y los vínculos de amistad de algunos estudiantes latinoamericanos, que van experimentando un proceso de desmotivación conforme se van incorporando a las escuelas madrileñas y rompen con aspiraciones e itinerarios escolares elaborados en sus países de origen. En este sentido, el trabajo de campo etnográfico y las lecturas se retroalimentaban en mi quehacer y me llevaban necesariamente a replantearme mi pro-

⁸ Durante la estancia en las Aulas de Enlace, que no puede ser superior a 9 meses, la legislación correspondiente indica que los alumnos y alumnas asistentes deben integrarse de forma gradual en algunas materias de sus aulas de referencia. Dicha legislación establece que algunas de las asignaturas más convenientes son educación física, música, tecnología y plástica. El momento de incorporación de cada alumno será decidido por el profesor-tutor del aula de enlace, quién a su vez determinará las asignaturas convenientes para cada estudiante, pudiendo ser otras diferentes a las mencionadas.

pia concepción de lo "escolar", aproximándome de forma inevitable a la que manejan los estudiantes investigados, quienes entremezclan las relaciones con sus profesores e iguales, los aprendizajes curriculares y las evaluaciones, para explicar sus procesos de llegada e incorporación a un nuevo centro escolar y a la sociedad de acogida.

En definitiva, las relaciones mantenidas con los diferentes agentes escolares, tanto alumnos como profesores, condicionan el desarrollo académico de los estudiantes. Relaciones establecidas y configuradas bajo las expectativas escolares. En este sentido puedo afirmar que aproximarse o no a dichas expectativas y el modo de hacerlo es objeto de legitimación y deslegitimación hacia los sujetos involucrados.

2. CONCLUSIONES COMUNES

Al comienzo de nuestro texto hemos mencionado a la escritora Chimamanda Adiche y sus palabras, ya que nos han ayudado a reflexionar y nos han permitido dar sentido a algunas de nuestras preocupaciones respecto a nuestra labor como antropólogas y las conclusiones de nuestras investigaciones en las Aulas de Enlace.

...Si comenzáramos a contar la Historia de Estados Unidos empezando con las flechas de los nativos en vez de con la llegada de los ingleses, tendríamos una historia completamente diferente. Si en vez de empezar la historia del fracaso de los estados en África, empezáramos por el momento de su creación durante el colonialismo, también obtendríamos una historia totalmente diferente...

En nuestros análisis hemos ido aprendiendo que para estudiar el proceso de llegada e "integración" de los alumnos inmigrantes/extranjeros a Madrid no debemos centrar únicamente la mirada en el día a día en las Aulas de Enlace, que es el primer espacio al que muchos se incorporan al llegar a sus nuevos centros escolares. Sus historias de vida y sus historias escolares no comienzan en las escuelas madrileñas, sino en sus países de origen. Es importante conocer cómo relatan dichas experiencias previas, cómo activan sus saberes escolares adquiridos en sus nuevos contextos, cómo imaginaban su llegada y su trayectoria tras el cambio de país de residencia, cómo percibían entonces su futuro y cómo lo han cambiado, no sólo desde sus expectativas sino también en la forma de entenderse a sí mismos en un nuevo contexto y un largo etcétera. De tal modo que, investigar sobre dichos procesos, implica irremediablemente mirar hacia atrás y hacia delante y buscar todas las interconexiones que conforman las historias de los jóvenes con los que hemos tomado contacto, dichas interconexiones no se perfilan como líneas rectas sino oblicuas, que entrelazan experiencias, relaciones sociales, memorias y expectativas.

Estos alumnos inmigrantes inician estas vivencias en un sistema escolar que, de partida, los ve deficitarios en relación con un ideal de alumno estándar, pero nativo. La escuela se presenta ante el alumno inmigrante como coherente, racional, sin fisuras, con el poder para categorizarle y relegarle a una posición de otredad (Nagar Ron 2006). Esta idea podemos relacionarla con nuestra lectura de las palabras de Chimamanda Adiche, citadas anteriormente, cuando nos introduce en la visión que desde Estados Unidos se usa y reproduce sobre África, simplificada y reducida únicamente a algo muy concreto y deficiente y, por lo tanto, ilegítimo, porque quién elabora esa imagen lo hace desde una posición de poder diferencial y diferenciador. En sus propias palabras:

Contar una sola historia roba la dignidad a la gente, y de esta forma hace mucho más difícil reconocer nuestra común humanidad, porque agiganta las diferencias entre los seres humanos, en vez de subrayar nuestras semejanzas.

En este sentido, consideramos que nos encontramos ante una escuela que percibe al alumno inmigrante y su entorno familiar como deficitario, porque le evalúa desde una posición de poder que le permite concebirse a sí misma libre de las fisuras y las dificultades que nuestro propio análisis revela que ella misma tiene. Fisuras y dificultades que cuestionan la idea de coherencia y racionalidad con la que la escuela se presente ante los alumnos de otros países y sus familias.

Concluimos que uno de los problemas del sistema escolar, en nuestra opinión, es el hecho de seguir orientando todos los programas de atención a la diversidad desde esta perspectiva del déficit que hemos mencionado, a pesar de que es un modelo ampliamente criticado (Ortiz Cobo 2006, Gil Jaurena 2009, del Olmo 1997, Martín Rojo y Mijares eds. 2007). Un modelo que culpa del déficit a la víctima (Ryan 1976) y a su entorno (familias desestructuradas, padres y madres ausentes, culturalmente diversos, que no emplean la lengua vehicular en la casa, horarios de trabajo interminables, trabajo infantil, etc.). En vez de mirarse a sí misma de manera crítica y comprender que esa imagen de déficit viene elaborada por ella misma y por la posición desigualitaria de poder que ocupa con respecto a los alumnos y a sus familias, que le permite dictar qué ingredientes son necesarios o no para el desarrollo escolar, representar la realidad de esta forma y contar la historia de los que coloca en la posición de "otros", usurpándoles la voz y de una manera simplificada y cerrada.

BIBLIOGRAFÍA

- del Olmo, M. (2007). La articulación de la diversidad en la escuela: Un proyecto de investigación en curso sobre las Aulas de Enlace. *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, 62 (1), 187-203.
- Gil Jaurena, I. (2009). Enfoque intercultural y práctica escolar. Escenarios en la Comunidad de Madrid. En T. Aguado y M. del Olmo. (Eds.). *Educación Intercultural. Perspectivas y propuestas* (pp. 175-201). Madrid: Ramón Areces.
- Lucko, J. (2008). La identidad emergente de los latinos en Madrid. En J. A. Téllez. (Ed.). *Educación Intercultural: miradas multidisciplinares* (pp. 97-111). Madrid: La Catarata
- Martín Rojo, L. y Mijares, L. (Eds.). (2007). *Voces del Aula. Etnografías de la Escuela multilingüe*. Madrid: CIDE/CREADE.
- Nagar Ron, S. (2006). La historia tal y como mi abuela me contó. La memoria personal frente a la memoria colectiva sionista. *Acta poética*, 27, 195-217.
- Ortiz Cobo, M. (2006). Mecanismos de Transmisión del Español como Segunda Lengua en Contextos Escolares de Inmigración. *Revista Educación y Futuro*, 15, 91-108.
- Ponferrada, M. (2009). Efectos escolares y sociales de la separación por niveles en un instituto de Secundaria de la periferia de Barcelona. *Revista Papeles de Economía Española*, 119, 69-83.
- Ryan, W. (1976). *Blaming the Victim*. Nueva York: Vintage Books.