

EL ADOLESCENTE INMIGRADO LATINOAMERICANO EN LA ESCUELA ESPAÑOLA. LAS MIRADAS DOCENTES

*María Antonieta Delpino Goicochea**

En pocos años, el escenario educativo español se ha modificado como consecuencia de la irrupción del fenómeno migratorio. Adolescentes y niños provenientes de diversos orígenes llegan a España al haber sido incorporados a la aventura migratoria emprendida por sus madres y padres. Un dato del escenario en mutación resulta el constante ingreso de nuevo alumnado adolescente de origen extranjero al sistema educativo, que se incorpora a la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), donde el despegue de las cifras fue espectacular a partir de 2001 (CIDE, 2005: 3). En ese segmento de raíz extranjera destaca el de origen latinoamericano: en el curso 2005-2006, los adolescentes inmigrados de esa procedencia constituían el 47,2 % del alumnado extranjero y se concentraban esencialmente en Madrid, Cataluña y Comunidad Valenciana (MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA, 2006).

Otro rasgo característico de la escena actual es que la acogida e integración de la nueva población no se halla exenta de tensiones y dificultades, como suele ocurrir en todas las sociedades receptoras de inmigración. Venir de la experiencia reciente de ser una sociedad de emigración no implica hallarse preparada para ser una sociedad de recepción. La integración de los recién llegados se convierte en un desafío de doble dirección para que se logre constituir un proceso de adaptación mutua entre autóctonos y recién llegados; ambos enfrentan diversos retos y responder a ellos necesariamente implica cambios.

De una parte, entre los retos para los recién llegados se hallan: el descubrimiento de costumbres y patrones culturales diferentes a aquellos que tra-

* Universidad de Salamanca.

en; el aprendizaje de normas sociales distintas a las que tenían en sus propios países; el conocimiento de nuevos códigos de relación personal y de formas diferentes de funcionamiento de las instituciones, en particular, del sistema educativo. De otra parte, el marco que la sociedad de acogida brinda a los recién llegados debe incluir el reconocimiento de un conjunto de derechos laborales y sociales, entre los que destacan el acceso a las oportunidades educativas en igualdad de condiciones a las de la población autóctona.

La escuela española enfrenta el desafío de crear condiciones que favorezcan la integración del alumnado proveniente de la inmigración. Administración y profesorado han de diseñar estrategias educativas acordes con la diversidad cultural existente en las aulas, para no hacer de ella un problema sino un hecho enriquecedor. De este modo se contribuirá a fomentar la participación del alumnado extranjero en las oportunidades educativas y a estimular las relaciones interculturales, en la perspectiva de mejorar la convivencia social. Cómo se sitúa el profesorado frente a ese desafío y qué escollos encuentra en esa dirección es materia de examen en este trabajo, dado que es preciso alcanzar una comprensión de las diversas actitudes y prácticas que prevalecen en el trabajo educativo con el alumnado de origen inmigrante, de cara a cualquier proyecto de mejora en el servicio educativo.

En este texto se exploran las percepciones del profesorado acerca del alumnado de origen latinoamericano, desde una perspectiva educativa, social y relacional¹. Se muestra ciertas concepciones que el profesorado tiene en torno a las características de este colectivo, sus dificultades y potencialidades. Se destacan asimismo aquellos indicadores que el cuerpo docente considera pertinentes para evaluar la integración del alumnado de origen extranjero. A través de ellos se pone en relieve la ausencia de consenso, entre nuestros entrevistados, respecto del significado de la integración y de las formas para alcanzarla con respeto a la diversidad cultural del alumnado.

¹ Los hallazgos empíricos provienen de los estudios realizados por la autora: «Factores que inciden en la socialización de los jóvenes latinoamericanos en España», por encargo de la Liga Española de la Educación y la Cultura Popular. Consultar: DELPINO, M. A. (2007): *Integración de los adolescentes latinoamericanos en España*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Observatorio de la Infancia. Número 4. y, un estudio reciente llevado a cabo en Salamanca: «Integración de los estudiantes latinoamericanos en la escuela española», en el marco de preparación de una tesis doctoral.

Complementariamente, se presenta el modo como el profesorado resulta percibido por el alumnado inmigrado² de origen latinoamericano. A través de la mirada de los adolescentes inmigrados se revelan las maneras en las que el profesorado gestiona la diversidad, que afectan, en un sentido u otro, la construcción de tolerancia y convivencia en las aulas y facilitan o no, en los alumnos, el aprovechamiento de las oportunidades educativas.

I. EL ALUMNADO DE ORIGEN LATINOAMERICANO DESDE LA PERSPECTIVA DEL PROFESORADO

Distintas maneras de vivir la diversidad cultural en la escuela resultan habituales entre el profesorado español, no siendo infrecuente que actitudes y conceptos que habitan en el cuerpo docente lleguen a ser diametralmente opuestos. En concordancia, a través del trabajo con el alumnado inmigrado se expresan diferentes actitudes y concepciones. Un sector del profesorado no reconoce responsabilidades con este nuevo alumnado. Los docentes de otro sector se muestran sensibilizados y preocupados por el bienestar del alumnado tanto autóctono como de origen extranjero. Entre ellos hay quienes asumen el compromiso de impulsar acciones educativas desde una perspectiva intercultural pero, en definitiva, producen esfuerzos escasos y aislados; y hay quienes, altamente motivados, enfrentan límites administrativos que socavan sus iniciativas de cambio.

Diversos trabajos (SIGUÁN, 2003; BUENO y BELDA, 2005) señalan que el profesorado ha sido formado para trabajar con un alumnado homogéneo. En consecuencia, un importante sector del profesorado ha sido sorprendido, por la llegada del alumnado inmigrado, en una situación de escasa formación multicultural, sin herramientas adecuadas para atender las necesidades de un alumnado con características diferentes a las del alumnado autóctono (GONZÁLEZ Y CHAMORRO, s/f). De allí la importancia que asume, para el docente, el conocimiento sistemático de las características del nuevo alumnado y de las complejidades que subyacen a su incorporación en el sistema educativo y en la sociedad española.

² En este texto se utiliza la noción de «adolescente inmigrado» para aludir a la condición específica en la que quedan situados niños y adolescentes en razón de que ellos no tomaron la decisión de migrar sino que fueron sumados por sus padres al proyecto migratorio familiar.

Entre los rasgos característicos de las actitudes en un sector del profesorado ante la llegada del alumnado de origen extranjero destacan la perplejidad y el desconcierto.

«Es que este alumnado nos ha cogido en mantillas. No nos habíamos preparado para atenderle» (Inspector de Educación).

Una parte importante de los profesionales entrevistados manifestaron haberse sentido sorprendidos respecto al alumnado de origen latinoamericano.

«Ahora me siento normal, pero porque han pasado algunos años y muchos chavales extranjeros, y me he adaptado. Pues hace cinco, seis años... pues he tenido que adaptarme» (Alicia, profesora de Lengua).

En ese proceso de descubrimiento vivido por los docentes aparece el hecho de que el encuentro cultural conlleva conflictos (COLECTIVO AMANI, 2004). Profesores, orientadores y jefes de estudio suponían que el alumnado proveniente de los países latinoamericanos demostraría una mayor facilidad para incorporarse al sistema educativo y a la sociedad española. Según esta lógica, compartir idioma, valores culturales y vínculos históricos habría de favorecer la rápida integración de esta población escolar. Haber constatado que la realidad se desenvolvió por otra vía constituye, para varios actores, un factor de tensión adicional al conflicto propio del encuentro intercultural. Profesorado, alumnado y padres de familia descubren cotidianamente que las cercanías esperadas resultan ser más bien distancias que no siempre es posible salvar a bajo costo. La dosis de conflicto agregada por esta frustración de expectativas constituye una de las dimensiones que debe ser examinada con mayor profundidad en futuros estudios.

Acaso por ese curioso desencuentro, la mirada de los profesores sobre el alumnado de origen inmigrante ha evolucionado. Una profesora de filosofía entrevistada en Madrid³ señaló que, al inicio de la llegada de los primeros inmigrantes, se veía a los estudiantes extranjeros como una «anécdota preciosa»; en cambio, hoy, añadió, se les comienza a percibir «con temor». En esa misma línea, una profesora de lengua, entrevistada en Salamanca, compartió su desconcierto al intuir que el alumnado de origen latinoamericano «parece

³ Véase DELPINO, M. A. (2007).

que ha estado poco escolarizado» y manifestó preocupación porque en determinadas ocasiones entre el profesorado puede llegar a ser percibido como un «alumnado conflictivo».

Los testimonios recogidos ilustran la situación en que parece hallarse un sector del profesorado frente a la nueva realidad multicultural de la escuela española y, en particular, de cara al trabajo con el alumnado inmigrado de origen latinoamericano. Este profesorado no cuenta con las herramientas adecuadas para el trabajo con un alumnado al que, paradójicamente, siente relativamente cercano en términos culturales y, al mismo tiempo, debe reconocer que conoce y entiende poco. De desconcierto y desencuentro parecen derivarse reacciones que buscan resolver la situación mediante algunas simplificaciones. En el trabajo de campo realizado en Salamanca se encontró algunas de ellas que, por ejemplo, oponían inmigrados antiguos con recientes, polarizaban inmigrados según país de origen o según extracción social, etc. El intento de explicar la frustración de expectativas parecía desembocar así en la construcción de conceptos clasificadorios que, no obstante corresponder a cierto conocimiento de la realidad, pueden convertirse con cierta facilidad en nuevos estereotipos o prejuicios.

«Hay hispanoamericanos de dos tipos. El que tiene padres que vienen a trabajar y el que viene a perfeccionar estudios o doctorado, pero de ese tipo tenemos menos, porque se va a veces a la privada. Unos vienen con nivel social y cultural alto y otros, el verdadero inmigrante, el que viene a trabajar, tiene un nivel bajo» (Eva, profesora de Lengua).

De los intentos empíricos de comprensión surge un criterio de diferenciación entre el profesorado cuando algunos docentes hacen suyo un discurso que jerarquiza, en términos académicos y de comportamiento, el alumnado de origen extranjero según lugar de origen y sitúan a los de origen latinoamericano por debajo del procedente de Europa del este o del Asia. Este intento explicativo ha sido ya abordado por Bueno y Belda:

«es curiosa la valorización que los profesores realizan en función de la procedencia: los que vienen de los países del este son más disciplinados y con mayor nivel académico que los que proceden de Sudamérica» (BUENO Y BELDA, 2005: 206).

Dos autoridades educativas entrevistadas en Salamanca reconocieron que, en el ámbito institucional, hay una carencia de conocimiento acerca de

los aspectos sociales y culturales que caracterizan a la diversidad del alumnado de origen latinoamericano.

«Conocemos poco el mundo social de este alumnado [de origen latinoamericano], pero creo que los padres se suelen preocupar bastante y son muy educados» (Alberto, jefe de estudios).

Algunas de las afirmaciones recogidas entre los profesores tienen como base un conocimiento empírico de alumnos que, al ser generalizado sobre una base insuficiente, se convierte en el estereotipo que otorga una falsa seguridad a quien lo usa. Al producir un estereotipo como respuesta, el docente cree explicar la realidad que enfrenta, sin ser consciente de que, por esa vía, probablemente clausura la posibilidad de alcanzar una mejor comprensión de ella y, sobre todo, de las particularidades que conlleva el caso de cada uno de sus alumnos inmigrados. De generarse un discurso docente compartido, a partir de estos estereotipos, se tendría una base orientadora de prácticas educativas que ignora la realidad diversa de necesidades del alumnado de origen extranjero.

Algunas afirmaciones de los docentes acaso estén influidas por los prejuicios que, en un ámbito social más amplio, circulan respecto a los inmigrantes. En rigor, los alumnos inmigrantes enfrentan prejuicios muy arraigados («estos niños hacen más lento el aprendizaje de los demás», «bajan el nivel del grupo») que, en la medida en que se extienden, terminan afectando la conducta de quien es objeto del prejuicio, por ejemplo, inhibiendo su asistencia o participación en reuniones del grupo, o situándolo a la defensiva (BARÁIBAR, 2005: 80).

I.1. Acerca del comportamiento social del alumnado latinoamericano en la escuela

Si bien existen varios discursos del profesorado español que generalizan acerca del estudiante de origen latinoamericano, la tendencia más importante subraya que, en general, su comportamiento se caracteriza por el uso de formas sociales «educadas», que un sector del profesorado puede considerar formal y distante, pero que otro sector docente valora como formas de relación que recuerdan un antiguo estilo de vínculo entre profesor y alumno.

«Hay alumnos de Hispanoamérica que no tienen dominio de los mecanismos básicos, pero hay diferencias con los nuestros porque son más manejables» (Manuel, profesor de Lengua).

«Son educadísimos. Siempre son chicos muy educados, encantadores, pero en su grupo grande son gamberros» (Rosa, profesora en el Programa ALISO).

Al adoptar ese estilo de comportamiento, los adolescentes inmigrados cumplen como regla general un mandato familiar de que «deben comportarse bien» para ser aceptados. Parecería que sus padres otorgan un valor alto al comportamiento en la escuela y en la sociedad porque a través de él hay que demostrar que ser inmigrante no debe conducir a ser catalogado como delincuente, que es la imagen que con frecuencia ciertos medios de comunicación tienden a transmitir (VAN DIJK, 2005). Esa lucha por el reconocimiento es librada por las minorías inmigradas en todos los ámbitos de la sociedad y probablemente los padres imaginan que el primer lugar en el que la amenaza acecha a sus hijos es la escuela. En consecuencia, entre las pautas de crianza de madres y padres «comportarse bien y ser educados» aparece como uno de los valores que con mayor frecuencia se inculca a los hijos, en la creencia de que esa conducta les permitirá alcanzar una buena integración. En esa misma línea, se transmite a los hijos, como criterio de relación con los adultos, el respeto y la obediencia a la autoridad, de acuerdo a patrones con los que los padres fueron educados en sus países de origen⁴. Los niños y adolescentes, en su mayoría, cumplen inicialmente ese mandato, adoptando una conducta que, paradójicamente, lejos de facilitarles la integración, los exhibe como extraños a la mayoría autóctona. En el extremo, a algunos adolescentes los convierte en objeto de burla de los compañeros autóctonos.

«En Ecuador y aquí, al profesor hay que tratarle siempre con mucho respeto. Así les digo siempre a mis hijos. Que no aprenda las malas costumbres de acá» (Norma, ecuatoriana, 41 años).

Con base en esos mandatos familiares, el alumnado de origen latinoamericano tenderá a percibir al profesorado como la autoridad en el aula. Va-

⁴ Esta resultó una tendencia clara entre nuestros entrevistados, tanto en Madrid como en Salamanca, por lo que podría suponerse que responde a un patrón cultural entre los inmigrantes de origen latinoamericano.

rios profesores entrevistados manifestaron que el estudiante latinoamericano parece dependiente de la autoridad, dispuesto a hacer sólo aquello que es solicitado por el profesor, a diferencia del estudiante español, a quien consideran más independiente. Este comportamiento podría corresponder a cierta incapacidad del estudiante de origen latino para llevar a cabo un trabajo por iniciativa y cuenta propias, sin depender de la orientación y supervisión permanentes, lo que pone en evidencia su falta de familiaridad con un ambiente educativo con mayores incentivos a la independencia. Por consiguiente, al alumnado de origen latinoamericano el trabajo individual le ha de resultar sumamente difícil.

En la medida en que una parte del alumnado de origen latinoamericano se mantenga a la expectativa de que el profesor indique aquello que deben llevar a cabo y el docente no satisfaga esa expectativa, los adolescentes tendrán el sentimiento de hallarse en un medio difícil de asir y caerán en la desorientación, como resultado de hallarse en un medio diferente al de origen, lo que les genera inseguridad e incertidumbre.

«Les entiendo porque soy de un pueblo y no estaba adaptado a la ciudad. La España rural era así como es ahora el lugar de donde vienen muchos de nuestros alumnos latinos. Me costó entrar en la sociedad urbana. Por eso entiendo que a estos muchachos les tiene que resultar muy difícil» (Manuel, profesor de Lengua).

Al ingresar a la escuela española, una parte de los alumnos de origen latinoamericano con frecuencia resultan, pues, percibidos como tímidos e inseguros —rasgos que los diferencian notoriamente de los autóctonos—, como resultado de su desconcierto ante la carencia de recursos para enfrentar un medio desconocido⁵. Los profesores coinciden en señalar que estos estudiantes latinoamericanos tienden a ser callados y, cuando hablan, lo hacen en voz muy baja; algunos profesores indican también que son sumisos, lentos y pasivos, mientras que otros los consideran «problemáticos».

«En términos de comportamientos son normales. Incluso, en general, muy calladitos e inhibidos» (Leticia, orientadora).

⁵ Profesores y orientadores entrevistados en los estudios mencionados anteriormente, coincidían al respecto.

«Cambia mucho desde los inicios a medida que lo vas conociendo. Al principio es un chico inhibido con deseos de agrandar, con buena predisposición pero poco exigente consigo mismo» (Alicia, orientadora).

«Se aíslan con relativa frecuencia. Algunos expresan síntomas de agresividad» (Jesús, director en un Instituto de Educación Secundaria).

Luego de destacarse elementos comunes, entre el profesorado se tiende a establecer diferencias marcadas entre los adolescentes en función del país de procedencia, primero, y el origen social, después. En la mirada de los docentes entrevistados surge una línea de diferenciación entre aquellos que provienen del sur de América Latina (Argentina, Brasil, Uruguay y Chile) y los alumnos provenientes de la región andina: Colombia, Ecuador y Bolivia.

«El niño que suele ser muy respetuoso es el argentino. Todos son niños majos. También varían según los países. Hay algunos que rápidamente aprenden las costumbres de aquí. Hasta que ellos se asimilan, vienen bien educados» (Eva, profesora de Lengua).

Quizá esa visión docente se vincule, en cierta medida, al hecho de que el profesorado español se sienta más familiarizado con los estilos de determinado segmento del alumnado latinoamericano, a partir de los vínculos migratorios del último siglo. Primero, en las décadas de los años treinta y cuarenta un sector importante de españoles se trasladó a Argentina, Venezuela y México, principalmente; y, luego, España recibió a un contingente de uruguayos, argentinos y chilenos provenientes del exilio político, durante las décadas de los años setenta y ochenta.

También es posible pensar que las percepciones de algunos profesores, al tipificar a un segmento de adolescentes latinos como problemáticos, puedan hallarse influidas no sólo por su experiencia directa sino por la imagen negativa que los medios de comunicación han sobredimensionado respecto a la actuación de grupos de jóvenes latinos existentes en algunos barrios de ciertas ciudades españolas, a los que rotulan como bandas⁶.

⁶ Un mayor desarrollo respecto al impacto que esas imágenes tienen en la construcción de la identidad de los jóvenes inmigrantes de origen latinoamericano, puede consultarse en DELPINO, M. A. (2007).

I.2. El alumnado de origen latinoamericano frente a los estudios

Al describir al alumno de origen latinoamericano en términos académicos, el profesorado pone el acento en los desfases curriculares y destaca las diferencias entre un sistema educativo y otro.

«Normalmente bien, encajan bien en el grupo, pero peor preparados. No se sabe si allá han estado escolarizados. Es que vienen con un nivel muy bajo. Si son niños totalmente normales, tienes que empezar a darles apoyo enseguida. A no ser que hayan venido de pequeñitos: con una enseñanza normal, vienen bien. Pero si están recién llegados, los que ahora vienen son de una clase social que a lo mejor allí son de una clase muy trabajadora; esos tienen un nivel un poquito bajo» (Eva, profesora de Lengua).

Como se ha indicado, varios profesores entrevistados señalaron que el nivel educativo de este alumnado resulta diferente en el caso de los alumnos originarios del cono sur latinoamericano, quienes no muestran mayores dificultades para insertarse en el sistema educativo español, en contraste con quienes provienen del norte de Sudamérica, los países andinos y países caribeños como República Dominicana.

Desde la perspectiva de los profesores, en el desempeño escolar del alumnado surge también una diferencia entre el alumnado que pertenece a grupos familiares inmigrantes y aquel cuyos padres se trasladan a Salamanca para cursar estudios de doctorado. No obstante las posibles diferencias realmente existentes, ese criterio puede ser portador de percepciones estereotipadas de corte clasista, que influyen en algunos de los prejuicios que se manejan en el discurso vigente entre sectores del profesorado, el alumnado y los padres de familia autóctonos.

«En otro sentido, los que también ocasionan problemas al sistema educativo son los brasileños, hijos de profesores de la universidad, porque traen un nivel educativo muy alto. Es un desfase al revés» (Inspector de educación).

Con base en las percepciones de los profesionales que trabajan en los equipos de orientación educativa y pedagógica y las del profesorado al que entrevistamos, se ha buscado trazar un panorama preliminar del nivel y desempeño académico de un sector del alumnado de origen latinoamericano,

que tendría mayores dificultades en el proceso de incorporación al sistema. En este panorama destacan tres aspectos: contenidos curriculares, dificultades para el aprendizaje y responsabilidad en relación al trabajo educativo. Hubo consenso entre nuestros entrevistados al señalar la gravitación de los desfases curriculares, como expresión de las diferencias entre el sistema educativo español y el de un grupo de países de donde proviene una parte de los estudiantes de origen latinoamericano. Se subrayó específicamente que el nivel de conocimiento en las asignaturas de lengua y matemáticas no corresponde, en función de la edad, con las exigencias mínimas previstas en el sistema educativo español.

Entre aquellos estudiantes que tienen mayores dificultades para el cumplimiento de las actividades escolares, se registran escasas habilidades y carencia de destrezas intelectuales básicas. Para un sector de profesores resulta probable que la falta de experiencia de trabajo académico haya conducido a que un grupo de alumnos muestre importantes dificultades de concentración. A esto se agregan las limitaciones en la capacidad de lectura identificadas en un sector del alumnado, que habrán de verse incrementadas por las dificultades lingüísticas —a las que nos hemos referido en otro trabajo⁷—, presentes en los discursos de alumnado y de profesores entrevistados.

Finalmente, el profesorado parece hallarse desconcertado porque resulta difícil motivar al alumnado para llevar a cabo trabajos individuales o en grupos pequeños. Constituye un desafío para los docentes encontrar la estrategia adecuada que permita al alumno, con características como las descritas, el desarrollo de mayores niveles de abstracción y razonamiento verbal.

Frente a ese panorama, una porción de docentes y de los profesionales de los equipos de orientación entrevistados mostró preocupación respecto a las limitaciones del sistema para mejorar la incorporación de este sector de alumnos inmigrados. No todos los docentes participaban de estas inquietudes. Directores y jefes de estudio indicaron que, debido a la insuficiencia de recursos en la escuela, no pueden facilitar apoyos educativos puntuales, que permitan a este segmento de alumnado lograr la nivelación curricular. En cualquier caso, la escolarización del alumnado inmigrado tiende a verse

⁷ DELPINO, M. A. (2007).

como problema y no como posibilidad de enriquecimiento mutuo (BARÁIBAR, 2005); clasificar el desafío del estudiante inmigrado como un problema puede desembocar en la segregación de este sector del alumnado:

«Son habituales las prácticas segregadoras, más o menos, institucionales, con las que se pretende compensar presumibles déficits lingüísticos o culturales y que en la práctica están creando un nuevo tipo de discapacidad, la discapacidad cultural» (BARÁIBAR, 2005: 79).

De esto son muestra las resignadas palabras de una orientadora entrevistada:

«Si [los alumnos de origen latinoamericano] no conectan con la realidad del día a día escolar, pues se quedan relegados» (Alicia, orientadora).

En las posturas de los docentes entrevistados sobresale un rasgo medular que el adolescente de origen latinoamericano requeriría tener para solventar las dificultades académicas: un mayor nivel de compromiso y de responsabilidad en relación con el trabajo educativo. Sin embargo, precisamente ese requisito es el que, por razones estructurales, aparece escasamente entre los adolescentes latinoamericanos. Ya se ha observado que un sector de adolescentes tiene limitaciones para el trabajo autónomo y, en consecuencia, sus niveles de responsabilidad y compromiso con el trabajo educativo han de resultar escasos. Esta dimensión fue reiteradamente destacada por todos los entrevistados para este trabajo. Se reconoce que la existencia de «expectativas escolares» de los alumnos de origen latinoamericano no es acompañada de su trabajo y esfuerzo.

No obstante, la mayoría de los profesores entrevistados señalaron diferencias de género entre el compromiso asumido por chicos y chicas inmigrados. Ellas, al responder a una demanda alta para asumir responsabilidades en relación con las actividades domésticas, desarrollan mayor responsabilidad consigo mismas y, en consecuencia, también son más responsables que los varones en relación con el trabajo educativo (SUÁREZ-OROZCO, 2003). No obstante cabe preguntarse si en esa percepción del profesorado no incide una mirada estereotipada que asigna a las chicas mayor responsabilidad y compromiso que a los varones, quienes, a los ojos del profesorado, resultan más problemáticos y menos manejables.

«Necesitan mucho apoyo porque si no ellos son los primeros que se des-cuelgan del sistema» (Leticia, orientadora).

Debe destacarse la existencia de alumnos inmigrados que, a pesar de las diversas dificultades que deben encarar, asumen responsabilidades con el trabajo educativo y logran avances importantes en materia de aprovechamiento educativo.

«Hay dos hermanos bolivianos, él en segundo de bachiller y tiene una hermana que no sé si está en primero. Les notamos talante. Ellos avanzan bien» (Leticia, orientadora).

«Alguno sí es “bicho” y se lo busca, pues mejora y aprende» (Marcelo, profesor de Lengua).

¿Por qué ocurren esas experiencias educativas más positivas entre un sector del alumnado inmigrado? No obstante algunos estudios (APARICIO y otros, 2003) que ponen el acento en el papel de las familias para explicar los diferentes desempeños educativos del alumnado inmigrado, desde el trabajo empírico realizado por la autora no se cuenta con elementos suficientes para resolver esa interrogante, que debiera ser examinada detenidamente por futuros trabajos de investigación.

Es probable que el sector de adolescentes inmigrados que no logra desarrollar capacidad de trabajo autónomo y responsabilidad en relación con el trabajo académico exprese también una tendencia, más general entre todos los adolescentes, de escaso compromiso con el trabajo académico. En cualquier caso, esos adolescentes de origen latinoamericano, que sabemos portadores de expectativas y proyectos educativos personales particulares, no parecen estar en condiciones de superar exitosamente la carga negativa del impacto socio afectivo de la experiencia migratoria, las características limitantes de la procedencia de país y de grupo familiar, y las condiciones adversas que encuentra en la escuela española.

«A veces se les nota una indolencia..., ahí me viene la expresión del “ahorita”, y puede ser dentro de muchos años. Sí, tienen expectativas escolares, pero no se acompañan con esfuerzo y trabajo» (Alicia, orientadora).

«La motivación de los hispanoamericanos es de media para baja. No le sacan provecho al sistema educativo español. Ellos no quieren esforzarse. Los estudiantes, en general, están pocos dispuestos al esfuerzo. Ellos siguen igual al estudiante español» (Marcelo, profesor de Lengua).

«El servicio de orientación sugiere a las familias y a los jóvenes que asistan a actividades extraescolares. Los padres se muestran receptivos pero los chicos no están motivados. Necesitarían tener un modelo compañero; además, se necesita dar a conocer más los programas de apoyo» (Sara, orientadora).

Si bien tales señalamientos seguramente son certeros, el discurso del profesorado pierde de vista las razones que subyacen a esos comportamientos y que marcan a estos adolescentes desde la experiencia migratoria. Además, este discurso tiende a destacar particularmente los déficits del alumnado latinoamericano y no identifica las aptitudes y destrezas con las que cuentan.

Cabe preguntarse si los comportamientos educativos de los adolescentes inmigrados no se encaminan a cumplir la profecía formulada por la mayoría como «etiquetaje» de las minorías étnicas (TERRÉN, 2001). SUÁREZ-OROZCO (2003) señala que los estereotipos negativos amenazan la identidad intelectual y, por consiguiente, también el desempeño académico. Así, el joven extranjero asumiría el cumplimiento de aquella profecía que le ha sido impuesta: «Si ellos creen que no tengo habilidades intelectuales, quizá sea cierto y, aunque estudie y me esfuerce, jamás podré conseguir un buen rendimiento académico».

I.3. De lo que se habla poco

El discurso del profesorado ofrece una vía para interpretar cómo este sector se representa la presencia de los inmigrados. Un rasgo característico de ese discurso de los profesionales de la educación es la tendencia «políticamente correcta» acerca de la incorporación del alumnado inmigrado, que «cuida las formas» fundamentalmente cuando «de ahuyentar las sospechas de racismo se trata» (TERRÉN, 2001: 68). En una aproximación inicial, la mayoría de los profesores entrevistados dicen no percibir en el alumnado inmigrado problemas particulares de integración, con excepción de algunos, y lo consideran como población normal con problemas puntuales (BUENO Y BELDA, 2005). En las entrevistas hechas por la autora se constató que, con frecuencia, se minimiza la existencia de tensiones y conflictos entre recién llegados y alumnado autóctono y, como regla general, no se hace referencia

a dificultades en la relación entre un sector del profesorado y el alumnado de origen latinoamericano. El discurso del profesorado tampoco se hace cargo de algunos señalamientos de experiencias de discriminación y racismo a las que se han visto expuestos un sector de adolescentes inmigrados. Aunque autoridades educativas y profesorado señalan reiteradamente que los adolescentes latinoamericanos tienden a recluirse en grupos exclusivos de latinoamericanos, manteniendo una desconexión respecto de sus compañeros españoles, no se intenta explicar el marco en el que esas actitudes se desarrollan.

Al ser consultados los adolescentes de origen latinoamericano a los que se tuvo acceso, respecto a aquellos aspectos que debieran cambiar en los institutos para atender sus necesidades, tres de cada cinco señalaron el racismo en las escuelas, fundamentalmente de parte de los compañeros; en el siguiente orden de importancia señalaron la necesidad de modificar actitudes y comportamientos de un sector del profesorado hacia el alumnado inmigrado. Pareció ratificarse así la observación de Abenzoza:

«Parte del profesorado pierde el sentido de su propia labor educativa y formativa e incluso excepcionalmente pueden desarrollar actitudes teñidas de pinceladas xenófobas» (ABENOZA, 2004:64).

De estar presente este factor, resulta de importancia la observación de Terrén cuando recuerda que entre aquellos obstáculos que requiere «hacer frente el avance de una pedagogía intercultural se ha resaltado en muchas ocasiones la importancia de la variable actitudinal de los docentes», en la que este autor destaca la «pervivencia» de ciertos prejuicios en la práctica educativa (TERRÉN, 2001:68).

Las percepciones de los estudiantes de origen latinoamericano pusieron énfasis en aspectos como estilos personales, metodología y sensibilidad frente al alumno inmigrado. En uno de los institutos, la mayoría del alumnado de origen latinoamericano al que tuvimos acceso manifestó que requería modificarse el trato de los profesores con el alumnado.

«Que los españoles dejen de insultarnos y que los profesores sean más pacientes» (Dante, boliviano, 13 años).

«La mentalidad de los profesores, su carácter y el trato con los alumnos extranjeros» (Elena, argentina, 14 años).

«Que los profesores sepan algo de nuestros países» (Jorge, ecuatoriano, 15 años).

«Que no haya tanta discriminación de parte de alumnos y profesores y que nos acepten como somos» (Ana, colombiana, 14 años).

«Se debe inculcar a los estudiantes españoles la igualdad entre personas, sean de donde sean. Hay mucho rechazo a las personas inmigrantes» (Raúl, uruguayo, 16 años).

Varios adolescentes expresaron haberse hallado expuestos a un trato discriminatorio en razón de su condición de inmigrados, que interpretan como rechazo hacia el inmigrante de parte de profesores y compañeros. Los estilos de relación impugnados quizá corresponden a formas de comportamiento propias de los educadores autóctonos, pero se reclama su modificación para facilitar la mejor incorporación del alumnado inmigrante.

«Vino una madre [dominicana] a decirme que alguna gente del grupo la estaba incordiando a su hija y que había problemas con el grupo [...] No sé si es racismo o malos juegos. La discriminación, aquí no la he visto» (Leticia, orientadora).

Algunos estudiantes señalaron aspectos referidos a los métodos de trabajo de un sector del profesorado, que estarían en la base de las dificultades para el aprovechamiento de la experiencia educativa. La velocidad del habla de algunos profesores fue señalada por la mayoría de los adolescentes entrevistados. Un grupo de adolescentes inmigrados señaló que varios profesores se dirigen exclusivamente al alumnado autóctono —dejando de tomar en cuenta al resto—, porque ellos pueden seguir mejor las clases⁸. Un alumno mencionó que existen profesores que no intervienen cuando algún alumno extranjero resulta agredido verbalmente por un compañero autóctono. Dos estudiantes pusieron énfasis en la necesidad de que el profesorado amplíe su conocimiento sobre los países de origen del alumnado inmigrado.

Algunos de los testimonios recogidos en nuestros trabajos resultan similares a las evidencias que han sido destacadas entre los hallazgos del es-

⁸ Acaso la invisibilización no intencional del alumnado extranjero, por un sector docente, corresponda al hecho de que éste no cuenta con las herramientas para relacionarse con él.

tudio llevado a cabo por investigadores de la Universidad de Educación a Distancia y de la Universidad Complutense de Madrid, sobre experiencias racistas vividas entre adolescentes inmigrantes⁹. Al subrayar la importancia que para la integración de los jóvenes cobra tal escenario, cabe señalar que el Informe Raxen contra la intolerancia llama la atención acerca del incremento de la xenofobia y racismo en las aulas a partir de 2005¹⁰. Y varios documentos oficiales, como los planes para la integración, reconocen el crecimiento de estos hechos que, aunque fueran aislados, revelan algunos problemas de convivencia en el sistema educativo que no deberían ser soslayados cuando, precisamente, se está a tiempo de encararlos y resolverlos satisfactoriamente¹¹.

En algunos centros educativos de Salamanca se han empezado a promover iniciativas encaminadas al desarrollo de una «cultura de la convivencia», porque resulta evidente que con una población escolar de origen extranjero que ronda el 6% se deben empezar a tomar medidas eficaces. Cabe recordar el criterio de que «si la coexistencia está dada, la convivencia hay que construirla» (GIMÉNEZ, 2005:10). En Madrid existen muchas experiencias en la formación de mediadores interculturales en las escuelas, con el propósito de contribuir a la construcción de una cultura de la convivencia. Complementariamente, muchos centros realizan actividades de sensibilización entre estudiantes de la ESO, con el apoyo de educadores sociales de organizaciones no gubernamentales. Desde la perspectiva de una educación intercultural, en varios de estos proyectos se incentivan actitudes y comportamientos de respeto a los grupos culturalmente diferentes, con base en el reconocimiento de la igualdad de derechos de las minorías. Asimismo, se propone favorecer entre el alumnado el aprendizaje de formas adecuadas para la identificación y el manejo de conflictos (COLECTIVO AMANI, 2004). Un profesor interesado en el impulso de esta línea de trabajo en el centro educativo señaló que se requiere:

⁹ Véase *Racismo, adolescencia e inmigración. Imágenes y experiencias de racismo en adolescentes y jóvenes*. FETE-UGT. IMSERSO. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (s/f).

¹⁰ Consultar en *Informe Raxen No. 28*. Diciembre 2005. Extraído el 5 de julio de 2006 desde <http://www.movimientocontralaintolerancia.com/html/raxen/raxen.asp>

¹¹ Véase los documentos del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales acerca de la política de integración.

«aprender a relacionarnos de otra forma. No sólo para resolver conflictos sino como una forma de entender las relaciones. Se trata de desarrollar la empatía y valores que les ayuden a vivir de otra manera» (Iñaki, profesor tutor).

II. ACERCA DE LA INTEGRACIÓN DEL ALUMNADO DE ORIGEN LATINOAMERICANO

La información proporcionada tanto por un sector del profesorado y orientadores como por alumnos de origen latinoamericano sugiere que la adaptación de este alumnado al sistema educativo español no resulta tan exitosa como podría esperarse a partir de los vínculos históricos, el idioma común y la cercanía afectiva con España. El adolescente inmigrado debe hacerse cargo tanto de sus dificultades como de aquellas que la sociedad le impone. Al afrontar esta situación, que mina la autoestima, los chicos inmigrados pueden llegar a percibir que la escuela también es un territorio extraño y hostil, que reproduce las mismas injusticias e inequidades del conjunto de la sociedad (SUÁREZ-OROZCO, 2003).

En ese proceso, el desconcierto a menudo resultante puede desembocar en expresiones que aparecen como deseo de no integración o, cuando menos, un bloqueo de sus capacidades para sentar las bases que permitan integrarse. Con frecuencia, el alumno inmigrado es percibido por la sociedad de acogida a partir de estereotipos de inferioridad, pereza y violencia que provocan en él un sentimiento de ser menos merecedor de participar en las oportunidades existentes en la sociedad de acogida. En ese marco, «de todos —los estereotipos— destaca uno referido en general a los inmigrantes y que es particularmente nocivo para el trabajo educativo: “son ellos los que no quieren integrarse”» (BARÁIBAR, 2005: 45).

«Hay un chaval que vive aquí hace diez años y no quiere integrarse»
(Director de un Instituto de Educación Secundaria).

Cómo entiende el cuerpo docente la integración del alumnado de origen latinoamericano en el sistema educativo y en la sociedad española es, precisamente, otra de las dimensiones que interesa examinar. Al preguntar a los entrevistados respecto a los indicadores de integración del alumnado de ori-

gen latinoamericano, uno de cada cuatro entrevistados se mostró desconcertado ante la pregunta. Un docente reconoció: «nunca lo había pensado». Hubo quien puso énfasis en que una de las mayores dificultades para la integración de estos adolescentes «es el nivel bajo que traen de sus países». Otro profesor mostró su impotencia ante su constatación de que «algunos estudiantes tienen actitudes negativas frente a la sociedad española». Pero el tema de la integración parece no haber logrado una ubicación entre los temas prioritarios de la agenda educativa del profesorado.

Los indicadores de integración identificados por nuestros entrevistados ponen en evidencia diversas posturas al respecto (Ver Tabla 1). Un primer grupo de indicadores fue referido al desempeño académico, al ámbito de la vida social y al plano lingüístico. Un segundo grupo puso en relieve la importancia de los aspectos emocionales y culturales, como vías pertinentes para la integración. Se constata, entre las respuestas de nuestros entrevistados, cierto consenso en torno a concebir al éxito escolar y a la capacidad de establecimiento de relaciones sociales con autóctonos como indicadores de integración que, al mismo tiempo, podrían ser vistos como vías para alcanzarla.

El plano lingüístico merece una atención importante de parte de los entrevistados en este trabajo. A partir de las dificultades que el alumnado de origen latinoamericano tiene para el trabajo escolar, la mayoría de nuestros entrevistados coinciden en señalar que estos alumnos tienen dificultades de comunicación. Desde una postura homogeneizadora, para un sector de entrevistados la integración será posible en la medida en que los inmigrados se asemejen, también en el habla, a los autóctonos.

*«Un profesor quería que aprenda a pronunciar la zeta, pero no puedo»
(Miriam, dominicana, 15 años).*

Es evidente la necesidad instrumental que el inmigrado tiene de aprender expresiones y vocabulario local, pero ello no ha de implicar que la comunicación del adolescente debiera prescindir de su propia fonética, su vocabulario y formas de expresión. Dentro de la perspectiva homogeneizadora, dos de los entrevistados privilegiaron como indicador de integración el aprendizaje del estilo de ser adolescente español; para tal efecto, además de adoptar el habla, según esta postura, los adolescentes inmigrados han de llevar vestimentas como las que usan los jóvenes españoles de modo que no se les diferencie de la mayoría autóctona.

TABLA 1. Indicadores de integración del alumnado de origen latinoamericano, según cuerpo docente entrevistado

Profesionales	Académico	Social	Lingüístico	Grado satisfacción	Adopción de usos
Director	Éxito académico. Tener aspiraciones futuras.	Contar con amistades españolas.	Usar vocabulario y expresiones españolas.	Satisfacción por su vida en la escuela.	Usar vestidos como españoles.
Jefe de estudios 1	Pasar a estudios superiores.	Mezclarse en los grupos.	Mejorar la comprensión.	—	—
Jefe de estudios 2	Estar muy centrado en la vida académica del centro.	Que tenga un compañero español de referencia.	Que aprenda la terminología técnica.	—	—
Jefe de estudios 3	Que avance en los estudios.	Que no vaya sólo con grupo de la misma nacionalidad.	Aprenda vocabulario de España y use el suyo.	Esté contento con la vida en España.	Hacer la vida como un joven español.
Profesora Lengua 1	Resuelva los déficits.	Relacionarse con todos.	Mejorar vocabulario y comprensión.	—	Aprender las costumbres de aquí.
Profesora Lengua 2	Que realice sus proyectos educativos.	Tener también amistades de aquí.	Nada. Tienen vocabulario exquisito, hablan mejor.	Que se sienta acogido.	Que mantenga sus costumbres y usos.
Profesor Lengua 1	Éxito académico. No repetir cursos.	No ir en grupos pequeños de su mismo país.	Que adquiriera más vocabulario y expresiones españolas.	—	—
Profesor Lengua 2	Tener éxito en la clase. Intervenir y sentirse orgulloso de hacerlo bien.	Sentirse respetado por los compañeros.	Que tenga comprensión oral y escrita.	Que no se sienta aislado, tampoco protegido.	—
Profesora ALISO	Éxito escolar.	Tener amistades, no se sientan solos, ni rechazados.	Aprenda palabras técnicas y logre un desarrollo sociolingüístico.	Que se encuentre a gusto con sus compañeros y con España.	—
Orientadora 1	Que no tenga deficiencias en las competencias curriculares.	Que no pase mucho tiempo solo. Tener amistades.	Resuelva problemas en el vocabulario y capacidad de expresión.	—	—
Orientadora 2	Tener expectativas escolares y mucho esfuerzo y trabajo.	Vinculación de la familia con la sociedad.	Ganas de aprender, mayor comprensión, más expresiones españolas.	—	—
Orientadora 3	Que no se descuelgue del sistema. Sacar el graduado ESO.	Relacionarse con todos los compañeros.	Expresarse mejor.	Que se sienta bien en la escuela.	Más importante es que conozca y respete las normas de aquí
Orientador 1	Éxito escolar. Tener al menos graduado escolar.	Amigos en el instituto también sean fuera.	Aprender más vocabulario de aquí.	—	—

Un sector del cuerpo docente entrevistado privilegió, en cambio, los aspectos emocionales como expresión de integración. En esta propuesta se revela mayor sensibilidad acerca de la vulnerabilidad emocional en la que se encuentran los adolescentes inmigrados y, por ejemplo, se da importancia a que los adolescentes no enfrenten situaciones de soledad y exclusión. Se reconoce así que el adolescente inmigrado también tiene derecho a sentirse bien y protegido en una sociedad que en principio le resulta ajena, pero que en definitiva desea que también sea su sociedad porque en ella deposita ilusiones y expectativas. Se percibe entonces que sentirse acogidos y a gusto en la sociedad receptora impactará positivamente los niveles de confianza y autoestima del adolescente inmigrado, y que los niveles de satisfacción que alcancen respecto a la experiencia migratoria y al asentamiento en la ciudad han de mejorar sus relaciones sociales. Resulta plausible que el profesorado que privilegia los aspectos emocionales cuente con mayor disposición para incluir una perspectiva intercultural en las actividades educativas.

III. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABENOZA, R. (2004): *Identidad e inmigración. Orientaciones psicopedagógicas* (Madrid, Los Libros de la Catarata).
- AGUADO, T., GIL, I. y MATA, P. (2005): *Educación intercultural: una propuesta para la transformación de la escuela.* (Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia y Los Libros de la Catarata).
- BARÁIBAR, J. M. (2005): *Inmigración, familias y escuela en educación infantil,* (Madrid, Los Libros de la Catarata).
- BUENO, J. y BELDA, J. (2005): *Familias inmigrantes en la escuela. Discursos de los agentes educativos* (Valencia, Universitat de València).
- COLECTIVO AMANI (Juan Gómez Lara, Ed.) (2004): *La escuela intercultural: regulación de conflictos en contextos multiculturales. Concienciación, negociación, confrontación* (Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia. Los Libros de la Catarata).
- DELPINO, M. A. (2007) : *Inserción de los adolescentes latinoamericanos en España.* Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Observatorio de la Infancia. Número 4.
- EURYDICE (2004): *La integración escolar del alumnado inmigrante en Europa.* (Bruselas, Unidad Europea de Eurydice).

- GIMÉNEZ, C. (2005): Convivencia. Conceptualización y sugerencias para la praxis, *Puntos de Vista* No. 1, Año I, Abril/Mayo.
- GONZÁLEZ, F. y CHAMORRO, J. L. (2002): Los retos en la formación del profesorado ante la inmigración y la interculturalidad. *3er Congreso de Inmigración: La inmigración en España, contextos y alternativas*. Volumen I, resúmenes de ponencias y comunicaciones (pp. 71-72).
- MINISTERIO DE TRABAJO Y ASUNTOS SOCIALES (s/f): *IV Plan nacional de acción para la inclusión social del Reino de España 2006-2008* (Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales).
- PORTES, A. y BÖRÖCZ, J. (1998): *Migración contemporánea. Perspectivas históricas sobre sus determinantes y sus modalidades de incorporación*, MALGESINI, G. (comp.) *Cruzando fronteras. Migraciones en el sistema mundial* (pp. 43-73). Madrid: Icaria y Fundación Hogar del Empleado.
- SIGUÁN, M. (2003): *Inmigración y adolescencia. Los retos de la interculturalidad* (Barcelona, Ediciones Paidós Ibérica).
- SUÁREZ-OROZCO, C. (2000): Identities under siege. Immigration stress and social mirroring among the children of immigrants, en ROBBEN, A. y M. SUÁREZ-OROZCO (Eds.). *Cultures under siege. Social violence & trauma*, pp. 194-227 (New York, Cambridge University Press).
- (2003): *Formulating identity in a globalized World*, en SUÁREZ-OROZCO, M. y QUIN-HILLIARD, D. *Globalization. Culture and education in the new millennium*, pp. 1-25 (Berkeley, University of California Press y Ross Institute).
- TERRÉN, E. (2001): *El contacto intercultural en la escuela. La experiencia educativa de gitanos e hijos de inmigrantes en el área metropolitana de A Coruña*. (Betanzos, Universidad Da Coruña. Servicio de publicaciones).
- (2004): *Incorporación o asimilación. La escuela como espacio de inclusión social* (Madrid, Los Libros de la Catarata).
- VAN DIJK, T. (2005): Nuevo racismo y noticias. Un enfoque discursivo, en NASH, M., TELLO, R., BENACH, N. (Eds.), *Inmigración, género y espacios urbanos. Los retos de la diversidad*, pp. 33-55 (Barcelona, Bellaterra).
- VIÑAO FRAGO, A. (2004): *Escuela para todos y modernidad en la España del siglo XX*. (Madrid, Marcial Pons).

REFERENCIAS INFORMÁTICAS

- APARICIO, R. y otros (2003): La familia y la integración escolar de los menores de origen extranjero. Informe realizado por el Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones. Universidad Pontificia de Comillas. <http://www.upcomillas.es/pagnew/iem/2003-2004.asp> (Consultado el 20 de noviembre de 2006).
- CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y DOCUMENTACIÓN EDUCATIVA (2005): El alumnado extranjero en el sistema educativo español. *Boletín CIDE de temas educativos*, enero 2005, Número 13. <http://www.mec.es/cide/jsp/plantilla.jsp?id=pub04> (Consultado el 5 de mayo de 2006).
- FETE-UGT, IMSERSO y MINISTERIO DE TRABAJO Y ASUNTOS SOCIALES (s/f): Racismo, adolescencia e inmigración. Imágenes y experiencias de racismo en adolescentes y jóvenes. <http://www.feteugt.es/novedades/index.asp?Id=1058> (Consultado el 10 de septiembre de 2006).
- MADERUELO, M. (2005): La imagen de España en la inmigración europea y latinoamericana. *Documento de Trabajo (DT) 37/2005*, Real Instituto Elcano. www.realinstitutoelcano.org/documentos/211 (Consultado el 15 de mayo de 2006).
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA (2006): <http://www.mec.es/mecd/estadisticas/educativas/eenu/avances/Curso05-06/ProvExt.xls> (Consultado el 30 de agosto de 2006).
- MINISTERIO DE TRABAJO Y ASUNTOS SOCIALES (2006): *Plan estratégico de ciudadanía e integración*. http://www.mtas.es/migraciones/Integracion/PlanEstrategico/PlanEstrategico_Indice.htm (Consultado el 20 de diciembre de 2006).
- Plan estratégico nacional de infancia, familia y adolescencia 2006-2009*. www.mtas.es/inicioas/observatoriodeinfancia/novedades/PLAN.pdf (Consultado el 12 de diciembre de 2006).
- MOVIMIENTO CONTRA LA INTOLERANCIA (2005): *Informe Raxen No. 28*. Diciembre 2005. <http://www.movimientocontralaintolerancia.com/html/raxen/raxen.asp> (Consultado el 5 de julio de 2006).

RESUMEN

La presencia de los adolescentes inmigrados de origen latinoamericano en el sistema educativo español se ha incrementado en la última década, al tiempo que resulta mayoritario entre el alumnado de origen extranjero. Esa incorporación se da en un escenario complejo, tanto por la experiencia migratoria como en razón de las dificultades de la escuela española para incorporar a este tipo de alumnado. El artículo explora las percepciones del profesorado respecto del alumnado inmigrado latinoamericano que asiste a la ESO, asomándose así a las concepciones y actitudes que prevalecen en el trabajo con éste. Se presenta las miradas docentes desde una perspectiva educativa, social y relacional, y, a través de los indicadores que el cuerpo docente propone para evaluar la integración del alumnado de origen extranjero, se pone en relieve la ausencia de consenso respecto del significado de la integración y de las formas para alcanzarla con respeto a la diversidad cultural del alumnado.

PALABRAS CLAVE: adolescentes inmigrados, profesorado, integración.

ABSTRACT

Latin American migrant students have been increasingly arriving into the Spanish School System during the last decade, as a component of the growing migratory phenomenon. The adolescents who register in the Secondary School must face both the difficulties entailed by their migrant status as well as those of the constraints the school system has to incorporate them. In that process, educational opportunities result limited. This article examines a sample of teachers' opinions about migrant students coming from Latin America. One of the main conclusions is that no consensus exists amongst the teachers about what should be considered as signs of integration.

KEY WORDS: adolescents, migrants, teachers, integration.