



ugr | **Universidad
de Granada**

PROGRAMA DE DOCTORADO EN ANTROPOLOGÍA SOCIAL Y DIVERSIDAD
DEPARTAMENTO DE ANTROPOLOGÍA SOCIAL
UNIVERSIDAD DE GRANADA

DISCURSOS DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA
SOBRE EL “ÉXITO” Y “FRACASO” ESCOLAR.
EL CASO DE UN CENTRO EDUCATIVO CON
PRESENCIA DE POBLACIÓN DE
NACIONALIDAD EXTRANJERA

AUTORA

CARMEN LÓPEZ SUÁREZ

DIRECTOR

F. JAVIER GARCÍA CASTAÑO

GRANADA, 2015

Editorial: Universidad de Granada. Tesis Doctorales
Autora: María del Carmen López Suárez
ISBN: 978-84-9125-209-2
URI: <http://hdl.handle.net/10481/40661>

DEDICATORIA

A mi padre, por todo lo que fui para él y por todo lo que él fue para mí y por haberme enseñado que siempre hay que sacarle jugo a la vida.

A mi madre, por habernos dedicado a toda la familia interminables jornadas agotadoras y por haberme enseñado lo que significa trabajar sin límite de hora.

A Mariem e Ismael, porque ser vuestra madre es mi mayor fortuna, por ser tan buenos hijos y tan buenas personas y por el inmenso amor y apoyo incondicional que me habéis sabido dar en los peores momentos de mi vida.

A Kaddouri, porque a tu lado he aprendido el inmenso valor de la diferencia, porque siempre has tenido confianza en mí y desde el principio pensaste que sería capaz, por haber estado a mi lado desde los dieciocho años, por haber sido mi soporte en tantos momentos... y por ser mi amor.

AGRADECIMIENTOS

El largo proceso de elaboración de la presente tesis doctoral no hubiera sido posible sin la contribución de un elevado número de personas, por ello, deseo mostrarles mi más sincero agradecimiento.

Al Dr. F. Javier García Castaño, mi director y maestro en el complicado campo de la investigación etnográfica, por haberme exigido aquello que desconocía que podía ofrecer, por sus valiosos consejos y aportaciones, por sus opiniones, sugerencias y críticas –no siempre compartidas y muy debatidas–, por su respeto hacia mi toma de decisiones y por el esfuerzo y tiempo dedicados a revisar este trabajo empírico. Espero que todo lo aprendido en el Instituto de Migraciones haya quedado bien reflejado en estas páginas. Sin él, esta Tesis no hubiera sido posible.

A mis compañeros y compañeras del Instituto de Migraciones, estos –casi– dos años de residencia en Granada no hubieran sido tan llevaderos sin su inestimable cariño, apoyo y aliento.

Al Director del Instituto de Educación Secundaria Obligatoria Profesor Espina, por su cordialidad, cercanía, generosidad, apoyo y confianza infinita depositada en mí.

A los profesores, profesoras y personal colaborador del IES Profesor Espina, por haberme permitido captar la vida del centro escolar día a día y por haberme acogido como si fuera una más, compartiendo desalientos, inquietudes y alegrías.

A los estudiantes de nacionalidad extranjera y a sus familias con los que mantuve innumerables reuniones, por su paciencia, por haberme brindado sus historias –en la seguridad de mi honestidad y confidencialidad– y por haberme ayudado a profundizar y comprender sus trayectorias vitales y escolares.

A los miembros del presente Tribunal por haber aceptado amablemente evaluar este trabajo de investigación.

AVISO DE LECTURA

Sobre las citas

Los textos entrecomillados son citas textuales.

Sobre los nombres

Todos los antropónimos y topónimos que aparecen en la presente investigación no tienen relación alguna con sus nombres propios auténticos.

Sobre el lenguaje referido a colectivos mixtos

En las citas textuales entrecomilladas hemos respetado el lenguaje utilizado por su interlocutor.

En el texto escrito por la autora, y con el fin de agilizar de la lectura, siempre que ha sido posible se han empleado nombres epicenos, perífrasis o sustantivos genéricos y colectivos, huyendo en la medida de lo posible del desdoble del singular. De igual manera, se ha mantenido el masculino universal de los sustantivos y adjetivos plurales.

ÍNDICE

Dedicatoria	3
Agradecimientos	5
Aviso de Lectura.....	7
PRESENTACIÓN	16
Capítulo 1	
ESTADO DE LA CUESTIÓN	22
1.1 FACTORES PERSONALES	27
1.2 FACTORES SOCIOFAMILIARES	32
1.2 FACTORES ESCOLARES	40
1.4 OBJETIVOS DE ESTA INVESTIGACIÓN.....	53
Capítulo 2	
PROCESO METODOLÓGICO	58
2.1 PROCESO FORMATIVO Y PROFESIONAL DE LA INVESTIGADORA	62
2.2 EL PROCESO DEL TRABAJO DE CAMPO.....	64
2.2.1 Acceso al campo.....	67
2.2.2 Métodos cuantitativos.....	73
2.2.3 Métodos cualitativos	75
2.2.3.1 Observación participante.....	77
2.2.3.2 Entrevista etnográfica o en profundidad.....	80
2.2.3.3 Enfoque biográfico	89
2.2.4. Tratamiento y análisis de datos	93
Capítulo 3	
POBLACIÓN DE NACIONALIDAD EXTRANJERA: ESPAÑA, ANDALUCÍA Y SUS PROVINCIAS	98
3.1 POBLACIÓN DE NACIONALIDAD EXTRANJERA	103
3.1.1 España	103
3.1.2 Andalucía y sus provincias	105
3.2 POBLACIÓN ESCOLAR DE NACIONALIDAD EXTRANJERA	108
3.2.1 España, Andalucía y sus Provincias	108

Capítulo 4

MARCO NORMATIVO DE LA ATENCIÓN EDUCATIVA DEL ALUMNADO DE NACIONALIDAD EXTRANJERA	114
4.1 CONTEXTO EUROPEO.....	117
4.2 CONTEXTO ESTATAL (ESPAÑA).....	120
4.3 CONTEXTO AUTONÓMICO (ANDALUCÍA)	127
4.3.1 Las ATAL	135
4.3.2 La mediación intercultural.....	142

Capítulo 5

CONTEXTO SOCIAL Y CONTEXTO ESCOLAR	146
5.1 CONTEXTO SOCIAL	148
5.2 CONTEXTO ESCOLAR	161
5.2.1 Atención a la diversidad.....	166
5.2.1.1 Programas de diversificación curricular	169
5.2.1.2 Programa de cualificación profesional inicial de peluquería (PCPI)	170
5.2.1.3 Adaptaciones curriculares.....	170
5.2.1.4 Programas de refuerzo.....	172
5.2.1.5 Plan de acogida de alumnado inmigrante	172
5.2.1.6 Programa de compensación educativa	174
5.2.1.7 Plan de orientación y acción tutorial	179
5.2.1.8 Plan de sensibilización y formación para la convivencia escolar.....	183
5.2.1.9 Proyecto de mediación y resolución de conflictos	187
5.2.1.10 Proyecto bilingüe.....	188
5.2.1.11 Proyecto TIC.....	189
5.2.1.12 Proyecto de biblioteca y el proyecto lector	189
5.2.1.13 Plan de deporte	190
5.2.1.14 Proyecto de coeducación.....	190
5.2.2 Sistemas de evaluación.....	192

Capítulo 6

RESULTADOS ACADÉMICOS	200
6.3.1 Trayectorias escolares del alumnado.....	205
6.3.1.1 Resultados por asignaturas	208
6.3.1.2 Promoción escolar.....	213

6.3.1.3 Buscando explicaciones a las diferencias	225
--	-----

Capítulo 7

AMISTADES Y RESULTADOS ACADÉMICOS ENTRE ESCOLARES DE NACIONALIDAD EXTRANJERA	231
7.1 AMISTADES VISTAS DESDE EL PROFESORADO.....	235
7.2 AGRUPACIÓN ENTRE LOS PROPIOS ESCOLARES DE NACIONALIDAD EXTRANJERA.....	240
7.2.1 María y Jennifer prefieren a los “latinos”.....	241
7.2.2 A Janette la rechazan los de “aquí”.....	244
7.2.3 Alicia, también con “latinos” y con “éxito” en la escuela	249
7.3 Agrupaciones de los escolares de nacionalidad extranjera con los escolares autóctonos.....	253
7.3.1 Jimmy, “sufre”, pero confía en el futuro... ..	254
7.3.2 Allison y la preferencia por “las niñas españolas”	259
7.3.3 Alex, entre dos aguas... ..	265
7.3.4 Brandon y el deseo de marcharse... ..	272

Capítulo 8

RESULTADOS ESCOLARES Y PROFESORADO	279
8.1 ACTITUD HACIA LA DIVERSIDAD.....	287
8.2 LO MÁS IMPORTANTE ES EL ENTORNO SOCIOFAMILIAR DE LOS ESTUDIANTES.....	298
8.3 AQUÍ TRATAMOS A TODOS POR IGUAL.....	303
8.4 YO ESTOY AQUÍ PARA ENSEÑAR, NO PARA EDUCAR.....	309
8.5 NECESITAMOS/NO NECESITAMOS FORMACIÓN ESPECÍFICA. NO SABEMOS CÓMO AFRONTAR “ESTO”	312
8.6 HAY QUE BUSCAR SOLUCIONES... ..	318
CONCLUSIONES	325
Sobre resultados escolares	329
Sobre el discurso el alumnao.....	333
Sobre el discurso del profesorado	341
BIBLIOGRAFÍA	351

Anexo I

GUIONES DE ENTREVISTAS.....	387
------------------------------------	------------

Anexo II

HISTORIAS DE VIDA	399
Alex	401
Madre de Alex.....	410
Padre de Alex.....	418
Alicia	424
Tutora de Alicia	432
Madre de Alicia.....	433
Allison.....	440
Madre de Allison	446
Carlos Alberto	451
Madre de Carlos Alberto.....	456
Hermanastra mayor de Carlos Alberto	460
Padre de Carlos Alberto	464
Janette	467
Madre de Janette.....	476
Jimmy.....	481
Madre de Jimmy	487
Tutora de Jimmy.....	493
María	494
Madre de María.....	503
Brandon.....	516
Madre de Brandon	521

PRESENTACIÓN

Las diferencias en los resultados escolares y trayectorias académicas del alumnado de nacionalidad extranjera y no extranjera de un país, son atribuidos con frecuencia al origen geográfico de los primeros. No obstante, resulta difícil atribuir dichas diferencias exclusivamente a la “condición de extranjero”, esto es, a la nacionalidad o a la procedencia geográfica. Numerosos trabajos empíricos publicados al respecto defienden esta idea y afirman, al igual que nosotros, que no existe una única causa que pueda explicar en solitario el rendimiento escolar de los estudiantes en general, ni tampoco las diferencias existentes entre uno y otro grupo.

Los posibles factores explicativos de la trayectoria escolar y personal de un individuo son de lo más variados –fundamentalmente personales, sociales, culturales, familiares y escolares– y las posibles razones justificativas ofrecidas por los propios estudiantes, familias y docentes son también diversas. De todas estas variables nos han parecido de especial relevancia el grupo de pares y las relaciones de amistad, por la importante influencia que pueden tener en el desarrollo intelectual, social y escolar de un individuo. Como veremos a continuación, la literatura es fértil en este campo de estudio, estando ampliamente documentado

por un nutrido número de defensores y detractores.

No obstante, los estudios que indagan en los discursos de los estudiantes, sus padres, sus madres y sus docentes acerca de cómo los propios estudiantes construyen sus grupos de iguales y cómo dichos grupos influyen (o no) en sus trayectorias académicas, son inexistentes –tras una intensa búsqueda no hemos encontrado ninguna investigación con estas características–. De ahí nuestro interés por estos discursos y por saber cómo relacionan los propios escolares y sus familias sus preferencias de amistad con las expectativas de éxito o fracaso académico y con sus propias trayectorias escolares.

Pensamos que es fundamental sumergirse en los discursos individuales para comprender mejor las realidades vividas por cada uno de ellos y poder entender qué factores son para ellos los realmente importantes, coincidan o no con los definidos por la literatura científica.

Hay dos circunstancias que han supuesto una motivación personal para desarrollar la presente tesis doctoral. El primero, desde el punto de vista laboral, el desempeño durante más de dos décadas en el campo de la educación en ambientes desfavorecidos socioculturalmente y el trabajo como investigadora en el Instituto de Migraciones de la Universidad de Granada. De ahí el interés por saber cómo justifica el profesorado los resultados y trayectorias escolares del alumnado “diverso” en general –y del de nacionalidad extranjera en particular–.

El segundo, desde el punto de vista personal, la estrecha relación de amistad con personas de nacionalidad extranjera –muchos de ellos de estratos socioeconómicos desfavorecidos–, que en su mayoría han conseguido trayectorias

escolares (y profesionales) de éxito, además de la posterior relación familiar con uno de los miembros de nacionalidad extranjera del grupo de iguales, han generado un “perfil específico de investigadora” y una atracción concreta por ciertos objetos de estudio.

El desarrollo del presente trabajo empírico es el siguiente. En primer lugar, hemos evaluado los resultados escolares del alumnado de nacionalidad española y extranjera de Educación Secundaria Obligatoria de un centro de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de una ciudad andaluza. Hemos analizado por un lado, cómo promocionan en cada uno de los cuatro cursos de esta etapa educativa y por otro, qué resultados obtienen en determinadas materias curriculares. Pretendemos con ello tener una visión general y panorámica de las diferencias en las trayectorias escolares de unos y otros –tal y como defiende la literatura revisada– para realizar más adelante un análisis detallado y concreto de las trayectorias vitales y escolares de los sujetos de nuestro estudio.

En segundo lugar hemos profundizado en cómo los miembros de la comunidad educativa relacionan amistades con resultados escolares y el sentido positivo o negativo de tales relaciones. Para ello hemos tomado en consideración las referencias y comentarios que el alumnado, profesorado y progenitores realizan acerca de las personas con las que se relaciona el alumnado de nacionalidad extranjera. También hemos observado y analizado los grupos de amistad y trayectorias de doce escolares de nacionalidad extranjera, dentro y fuera del centro escolar, –con la población “de allí” y con la “de aquí”–. Por último, hemos construido ocho relatos biográficos en los que se ha incorporado –entre otros– su trayectoria escolar.

Por otro lado, hemos estudiado e interpretado los discursos del profesorado: para evidenciar los diversos puntos de vista con respecto a la institución escolar y con respecto a los miembros de la comunidad educativa –concretamente de los estudiantes de nacionalidad extranjera–, a la vez que para analizar las explicaciones y razonamientos que ofrece cada uno de ellos sobre el desempeño escolar del alumnado “diverso”.

En resumen, partiendo de los datos contrastados sobre los “peores” resultados de los escolares de nacionalidad extranjera frente a los autóctonos, pretendemos saber qué dicen los actores de estos contextos escolares acerca de las causas que explican las diferencias en los resultados escolares, esto es, cómo es pensada la escuela desde la propia escuela. Para ello analizaremos los discursos de los miembros de la comunidad educativa sobre las razones explicativas del éxito y/o fracaso en la escuela, centrándonos específicamente en la población de nacionalidad extranjera que es identificada como población inmigrante.

Capítulo 1
ESTADO DE LA CUESTIÓN

Numerosos estudios empíricos nacionales e internacionales¹ han destacado que, por regla general, el alumnado de nacionalidad extranjera presenta resultados escolares muy inferiores a los que presentan los escolares de origen nacional. Las diferencias existentes entre ambos grupos han sido objeto de atención desde diversas disciplinas (pedagogía, psicología, sociología, antropología, economía,...), dando lugar a multitud de enfoques académicos y analíticos y a una amplia producción científica².

¹ Kao y Tienda, 1995; Rumbaut y Cornelius, 1995; García, Granados y García-Cano, 2000; Glick y White, 2003; Fuligni y Witkow, 2004; Kao, 2004; Schnepf, 2004; Portes y Hao, 2005; Calero, 2006; Statnat y Christensen, 2006; García, Fernández, Rubio, y Soto, 2007; Schnepf, 2007; Serra y Palaudàrias, 2007; Heath, Rotheron y Kilpi, 2008; Marí-Klose, Marí-Klose, Granados, Gómez-Granell y Martínez, 2009; Calero, Choi y Waisgrais, 2009, 2010; Alegre, Benito, Chela y González, 2010b; Cebolla Boado y Garrido Medina, 2010; Fernández, Mena y Riviere, 2010; Brunello y Rocco, 2011; Dustman, Frattini y Lanzara, 2011; Agirdag, Van Houtte y Van Avermaet, 2012; García, Castilla, y Rubio, 2012; Dronkers, de Heus y Levels, 2012; OCDE, 2012; Anghel y Cabrales, 2014.

² Son relevantes –y un importante referente– investigaciones llevadas a cabo con población vietnamita en un distrito de Nueva Orleans por Zhou y Bankston en 1994, con un grupo de mexicanos en Florida por Matute-Bianchi en 1986 o con estudiantes chinos en Nueva York por Zhou en 2005, con alumnado de la Comunidad Autónoma de Cataluña por Serra y Palaudàrias en 2007 y Alegre *et al.*, 2010b, con estudiantes de la Comunidad Autónoma de Madrid por Anghel y Cabrales en 2014, entre otras muchas.

Ante esta situación, los estudios que intentan dar luz a las causas que provocan esta desigualdad se plantean con frecuencia la siguiente pregunta: *¿qué factores nos ayudarían a explicar los inferiores resultados escolares del alumnado de nacionalidad extranjera³?* La literatura es fértil a la hora de aportar justificaciones a dichas diferencias. Tal y como hemos detallado en otras ocasiones (López-Suárez y García, 2011; López-Suárez, 2012; López-Suárez, 2013; López-Suárez y García, 2014a; García y López-Suárez, 2014b), gran parte de los estudios revisados ofrecen explicaciones multicasuales, es decir, no existe una única causa que pueda justificar los resultados escolares⁴ de un estudiante. En este marco y siguiendo los

³ Aunque la literatura científica se refiere mayoritariamente a “estudiantes de origen inmigrante” o con términos similares, generalmente se toma como variable la nacionalidad de los escolares para construir las “muestras” que estudian. Por nuestra parte, también hemos utilizado la nacionalidad para diferenciar a los grupos que estudiamos, aunque en una buena parte, los escolares con los que hemos trabajado están vinculados a la migración de sus padres y/o madres. De cualquier manera y como ya hemos anunciado en el título, distinguiremos a estos escolares por su nacionalidad y no por su posible condición demográfica. Utilizaremos en todos los casos la denominación de “escolares de nacionalidad extranjera” dado que como escolares no deberían ser considerados extranjeros o extranjeras –el derecho a la educación se encuentra vinculado a la persona, no a la ciudadanía– y lo que es “extranjera” es su nacionalidad en España, no su situación de escolar. Por otro lado, en el ámbito escolar, la distinción entre escolares “extranjeros” y escolares “nacionales” plantea serios problemas aunque sea administrativamente correcta. Uno es que por extranjero, que es lo que la mayoría de estadísticas contabilizan en la escuela, se suele entender “inmigrante”, aunque tal categoría demográfica puede no tener que ver con la categoría jurídico-administrativa. Otro es la discutible forma de distinguir escolares a partir de la condición de nacionalidad, que en algunos casos se obtiene de sus progenitores. También plantea ciertas dificultades la construcción de la problemática categoría de “segunda generación” para referirnos a los hijos e hijas de inmigrantes. En fin, un conjunto de cuestiones que deben hacernos discutir estas categorías, como finalmente pretende también este texto.

⁴ Habitualmente utilizamos el término rendimiento escolar, cuando nos estamos refiriendo a los resultados escolares. Tal rendimiento suele entenderse como un “constructo susceptible de adoptar valores cualitativos y cuantitativos, a través de los cuales existe una aproximación a la evidencia y dimensión del perfil de habilidades, conocimientos, actitudes y valores desarrollados por el alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje” (Navarro, 2003). Es decir, “nivel de conocimiento y destrezas escolares exhibidas por un estudiante y expresadas mediante cualquier procedimiento de evaluación” (Gómez-Castro, 1986). Por ello, es normal que en muchos estudios y muy especialmente en el ámbito escolar, se “mida” el rendimiento por las calificaciones que obtiene el alumnado. Aunque en este estudio nos detendremos en analizar precisamente tales calificaciones, no queremos dejar de advertir que tal noción de rendimiento pertenece a la lógica de la escuela y que sería necesario que fuese problematizada para saber mejor qué significa y, sobre todo, qué esconde. Es verdad que los resultados de una persona que pasa por la escuela no (continuación de la nota al pie)

esquemas propuestos por Ogbu, 1991 y Dronkers, 2008, abordaremos los factores determinantes de la trayectoria escolar del alumnado desde tres amplias perspectivas –las defendidas más frecuentemente–:

1. Factores *personales y/o individuales*: origen, sexo, historia previa, antecedentes étnicos, contextos socioeconómicos y lingüísticos y educativos de origen, expectativas intrínsecas y/o extrínsecas, motivación, autoestima.
2. Factores *sociofamiliares*: tiempo de residencia en el país de destino, idioma hablado en el hogar, estatus socioeconómico y cultural en el lugar de destino, nivel educativo de los progenitores, profesión, implicación en el proceso educativo de sus hijos e hijas, expectativas paternas, estabilidad y estructura familiar, situaciones problemáticas dentro del entorno familiar, contexto sociofamiliar, contexto ambiental, grupo de iguales.
3. Factores *escolares*: titularidad del centro, política educativa oficial y del centro escolar, dinámicas pedagógicas y organizativas, características y estilo didáctico del profesorado, decisiones sobre escolarización y promoción, concentración de estudiantes de nacionalidad extranjera y/o de estatus socioeconómico desfavorecido, composición étnica y socioeconómica del grupo de iguales, entre otros.

deberían limitarse a sus calificaciones, pero en la medida que utilizamos el término resultados y le añadimos el calificativo de “escolares”, debe entenderse que nos referimos exclusivamente a las notas que un alumno o alumna obtiene en cada asignatura al finalizar cada curso.

1.1 FACTORES PERSONALES

El primer grupo de explicaciones centra su atención en las *circunstancias personales* del estudiante. Siguiendo a Gorard, Hordosy y Siddiqui (2012), los resultados escolares de los estudiantes son explicados en su mayoría por variables de carácter individual, por lo que sería erróneo buscar efectos más allá de las variables individuales. En esta misma línea, Shipman (1997) afirma que la trayectoria académica puede ser explicada por variables individuales. De toda la casuística de factores personales e individuales que pueden determinar la trayectoria escolar de un estudiante, es mayormente compartido que el género, el origen y las expectativas individuales del estudiante algunas son las causas más relevantes (Gómez, 2002; Portes y Zady, 2002; Portes y Rumbaut, 2005; Garib, Martín y Dronkers, 2010; Price, 2008).

En este sentido, condicionantes como el hecho de que el estudiante sea hombre o mujer (Camarata y Woodcock, 2006; OCDE, 2006; Calero y Escardíbul, 2007; Pesta, Bertsch, Poznanski y Bommer, 2008) unido a variables como grupo desfavorecido y/o de nacionalidad extranjera produce conclusiones diametralmente opuestas. Los estudios sobre los resultados escolares y género indican una mayor presencia femenina en todos los niveles educativos, así como un mayor rendimiento académico en niveles obligatorios (Calero, 2006). No obstante, desde el punto de vista de Archer y Leathwood (2003) estas cifras de éxito enmascaran una realidad de dificultades, fracasos y de exclusiones que viven las chicas en su paso por la escuela, sobre todo si pertenecen a entornos desfavorecidos y/o de minorías étnicas. Los buenos resultados académicos son interpretados por las chicas de clases trabajadoras como instrumentos para

conseguir una mayor independencia de los hombres (Gómez, 2002), pero también como una herramienta para romper y evitar el aislamiento social que han visto en sus madres (Abajo y Carrasco, 2004). De igual manera, Strand (2010) pone de manifiesto que existen importantes diferencias en el rendimiento escolar teniendo en cuenta el género del alumnado, mientras que Thomas (2001) señala que, desde su punto de vista no existen tales diferencias.

La variable étnica junto a la historia previa y sociedad de origen del estudiante (Coleman, Campbell, Hobson, Mcpartland, Mood, Weinfeld y York, 1966; Van Ours y Veenman 2003; Alegre, Benito y González, 2007; Christensen y Stanat, 2007; Bauer, y Riphahn, 2009); la pérdida de una parte significativa del capital humano por el propio hecho migratorio y las diferencias culturales entre unos lugares y otros favorece que el alumnado de nacionalidad extranjera atraviese por un período vital de adaptación y asimilación que pueda justificar los peores resultados académicos de unos con respecto a otros (Chiswick y Miller, 2009). No obstante, Calero, Choi y Waisgrais, 2010 piensan que esta afirmación es relativa. Según su punto de vista, el transcurso del tiempo tiende a neutralizar las diferencias entre ambos grupos. Esto es, una vez que el estudiante se ha asentado y tiene un conocimiento más amplio del entorno que le rodea, no hay razón para que se produzca disparidad en el rendimiento académico de unos con respecto a los otros.

En el contexto estadounidense el enfoque es diferente. Portes y Rumbaut, 2001 resaltan que la pérdida o no de capital humano y el tiempo de residencia en el país de destino no tienen por qué estar asociados de forma positiva a su integración social⁵, al contrario, puede afectar negativamente a dicho proceso. Contini (2013) señala que, a pesar de que los resultados de los estudios no son siempre consistentes, en la mayoría de los casos se observa una influencia negativa de la composición social según procedencia, aunque, con frecuencia, esta influencia es reducida o estadísticamente no significativa.

Desde una perspectiva diferente, Boulot y Boyzon-Fradet, (1988), Duru-Bellat (1997), Zimmermann (2003), Caille (2005b) y Heath, Rothon y Kilpi (2008) concluyen que, si controlamos las características socioeconómicas de los hogares y el proceso migratorio en sí –es decir, si no hubiera existido un proceso migratorio–, la población de nacionalidad extranjera no presentaría ninguna diferencia en los resultados escolares en comparación con la población de origen nacional, siendo los resultados escolares del alumnado de nacionalidad extranjera equiparables a los de nacionales de igual clase social. Para Cebolla (2011), el hecho que explicaría sus inferiores resultados escolares estaría relacionado con su sobrerrepresentación en los segmentos menos favorecidos de la estructura social.

Siguiendo con las causas individuales, diversos investigadores (Kao y Tienda, 1995; Sewell, Haller y Portes, 2002; Kao y Thompson, 2003; Brinbaum y Kieffer,

⁵ Lozares, Roldán, Verd, Marti y Molina (2011) definen la integración social como el resultado del capital social, es decir, los lazos relacionales que unen a sujetos de colectivos jerárquicamente diferenciados. En nuestro caso de estudio, al alumnado de nacionalidad extranjera y nacional.

2005; Caille, 2005b) identifican la *cultura del optimismo* –que motiva a los padres y madres a emigrar– como un predictor eficaz de los resultados escolares, compensando en ocasiones el bajo nivel socioeducativo de las familias, –optimismo que favorece en numerosas ocasiones la motivación intrínseca de sus hijos e hijas–. De hecho, las expectativas que albergan las personas que deciden iniciar una migración respecto a una mejora social se inscriben en lo que se ha llamado proyecto migratorio, que condiciona de forma importante tanto las actitudes que tienen hacia la educación (Vatz-Laaroussi, 2008), como las esperanzas que depositan en ella. Estas expectativas paternas suelen ser transferidas a los hijos a través de estructuras familiares cerradas, con elevados niveles de control social y autoridad de los progenitores sobre sus descendientes, lo que facilita la creación de una estructura de obligaciones y expectativas entre unos y otros (Coleman, 2001) y un entorno de control en el que el estudiante se verá más presionado a acatar las normas de los padres y a esforzarse en los estudios, tratando de corresponder así a las expectativas y aspiraciones de éstos.

No obstante, para Borjas (1995) la asociación entre estas dos variables no es relevante y para Sorensen y Morgan (2000) lo realmente importante es el efecto escuela y el perfil socioeconómico medio de los estudiantes. De igual manera, Hyman (1953), Pearlin (1971), Boudon (1974), Willis (1997), Murphy (1981), Gambetta (1987) piensan que las expectativas tienen más que ver con el grupo social al que se pertenece que con el origen geográfico. Desde esta perspectiva, Schnepf, 2004; Christensen y Stanat, 2007; Heath y Brinbaum, 2007 defienden que, aunque los estudiantes de nacionalidad extranjera están altamente motivados, a la vez que tienen actitudes y ambiciones educativas muy positivas (por encima de las de sus

compañeros de nacionalidad española), la magnitud de la diferencia en el rendimiento escolar de ambos grupos persiste –en algunos casos, el diez por ciento de los estudiantes de nacionalidad extranjera escolarizados corren el riesgo de no adquirir los conocimientos básicos que les permitirán desenvolverse en la vida diaria–. De igual manera sostienen que las diferencias en el rendimiento escolar están explicadas –casi en su totalidad– por factores relacionados con el estatus social y no tanto con el estatus migratorio. Para ellos, la clase social supone un determinante concluyente en el éxito escolar y parece explicar la mayor parte, si no toda, de esta diferencia, al menos durante el período de escolarización obligatoria.

Desde un enfoque similar, González-Pienda (2002), además de Pintrich y De Groot (1990), opinan que el aprendizaje es un proceso cognitivo íntimamente unido al motivacional y defienden que para obtener buenos resultados académicos el alumnado necesita poseer tanto “voluntad” (*will*) como “habilidad” (*skill*). En este mismo sentido, la OCDE⁶ en 2006 concluyó que los resultados de las pruebas llevadas a cabo por ellos indican que los estudiantes de nacionalidad extranjera manifiestan disposiciones hacia la educación similares o más positivas que las de

⁶ La OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) promueve cada tres años la publicación del Informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes o Informe PISA, el cual obtiene su popular nombre por sus siglas en inglés (*Programme for International Student Assessment*). Dicho Informe analiza las competencias y destrezas que los escolares de quince años cumplidos, demuestran tener en una serie de pruebas que han de realizar. Con los resultados finales se establece un ranking entre naciones, regiones y grupos. Se viene realizando desde el año 2000 y el último realizado es el del 2012. Para más información pueden consultarse algunas valoraciones sobre el mismo en Marchesi (2006) y Carabaña (2007) entre otros, y el documento original en http://www.oecd.org/document/61/0,3746,en_32252351_32235731_46567613_1_1_1_1,00.html.

sus pares autóctonos –al igual que lo hicieron Schnepf, 2004; Christensen y Stanat, 2007 y Heath y Brinbaum, 2007, como señalamos anteriormente–.

1.2 FACTORES SOCIOFAMILIARES

Un segundo grupo de teorías pone especial énfasis en el amplio campo de factores *socio-familiares*. Estudios llevados a cabo en Estados Unidos y varios países europeos (Kao y Thompson, 2003; Schnepf, 2004; Marks 2005; Heath, Rothern y Kilpi, 2008; Zinovyeva, Felgueroso y Vázquez, 2008) han concluido que el estatus socioeconómico y cultural de la familia del estudiante de nacionalidad extranjera parecen explicar la mayor parte –si no toda– de la diferencia escolar y trayectoria⁷ académica del alumnado de nacionalidad extranjera. Dentro de este amplio grupo de factores socioeconómicos y culturales –como comentamos con anterioridad–,

⁷ Suele entenderse por *trayectoria* la evolución de una persona o grupo de personas en el desarrollo de sus actividades, de igual manera, suele relacionarse este término con formas lineales, aunque en múltiples ocasiones (sobre todo en las ciencias sociales) la realidad sea bien diferente. En nuestro caso, las *trayectorias* que estudiamos no se someten a dinámicas lineales, sino a sinuosos y complejos procesos de interacción entre personas y las circunstancias que les rodean. La noción de *trayectoria*, por tanto, queda vinculada necesariamente a la noción de proceso, y es por ello que nuestro objetivo –en lo relativo a los procedimientos– debe ser estudiar las dinámicas escolares de un grupo de estudiantes de un centro escolar. Por esta razón, queremos reivindicar la noción de *trayectoria* en un sentido complejo, procesual y de múltiples interacciones. De esta manera relacionaremos la historia personal del individuo con las complejas y múltiples interacciones que tiene a lo largo de un periodo como el de la escolarización (en nuestro caso). La noción de *trayectorias* que aquí planteamos la ligamos necesariamente a una idea de contexto diferente a la que suele ser habitual desde las ciencias sociales (contexto como lugar y/o territorio). Algo que están aprendiendo muchas disciplinas en el estudio de las migraciones es la configuración de un campo de estudio de saberes transdisciplinares. De este campo transdisciplinar hemos experimentado lo importante que es para el estudio de las migraciones el *aquí y allí*, no como situaciones o lugares, sino como nociones que construyen y reconstruyen los procesos de identificación. De aquí surgirá, entre otras cuestiones, un concepto de contexto con claras dimensiones relacionales. Una noción de contexto que no debe dimensionarse en lo espacial, sino en la dotación de significados de los acontecimientos sociales y culturales que deben ser inscritos en él (García Castaño, Álvarez Veinguer y Rubio Gómez, 2011). El estudio de las *trayectorias* de estos dispositivos que proponemos, y de los sujetos implicados en ellas, trabaja desde este concepto de contexto y tiene buena parte de sus fundamentos igualmente en él. Las *trayectorias* solo encuentran significados en una compleja red relacional de los procesos socioculturales que aunque se inscriban en los lugares “escuela”, trascienden de ellos para convertirse en dinámicas solo inteligibles desde esta noción procesual de *trayectorias*.

encontramos entre otros: el tiempo de residencia en el país de destino, el idioma hablado en el hogar, el estatus socioeconómico y cultural, el nivel educativo de los padres y madres, las profesiones, la implicación en el proceso educativo de sus hijos e hijas, las expectativas paternas, la estabilidad y estructura familiar, las situaciones problemáticas dentro de la familia, el entorno social, el grupo de iguales. Con respecto a los mencionados factores socioeconómicos y culturales – denominados “capital humano” por Coleman (1990; 2001)⁸–, concurren gran variedad de condicionantes, puntos de vista, a la vez que producción científica centrada en explicarlos.

En referencia al hogar, cobran especial relevancia los ingresos económicos – también llamado capital financiero– y el tipo de vivienda. Fleischmann y Dronkers, 2007 y Dronkers, 2010 señalan que ambos condicionantes revierten directamente en la estabilidad de la familia y por tanto, en el desarrollo educativo del estudiante. Para Bourdieu y Passeron (1970), en la misma línea del Informe Coleman, son los aspectos culturales, más que los económicos, los principales obstáculos que encuentran los jóvenes en el sistema educativo. Consideran que la cultura escolar no es neutra y que la distancia de un individuo con respecto a ella determina su éxito –o no– en el sistema educativo.

⁸ El Informe Coleman (1966) sitúa su foco de atención en las variables individuales, familiares y contextuales del estudiante para determinar el origen de las desigualdades en el ámbito educativo. Los resultados de este Informe plantean que si el alumnado no se incorpora al sistema educativo en unas condiciones materiales y con unas pautas de comportamiento similares a las de su grupo de pares, la igualdad de acceso a la educación no es suficiente para garantizar el éxito educativo.

Por otro lado, Zhou, 1999, 2005; Zhou y Bankston, 1994; Strand y Kvernbekk, 1997, 2011; Ferrer, Castejón, Castel y Zancajo, 2009; Marí-Klose *et al.*, 2009, opinan que el nivel educativo y ocupacional de padres y madres, a la vez que la actividad laboral materna durante la vida escolar del hijo o hija, unido todo ello a la implicación parental en el desarrollo intelectual y personal de ellos y el tipo de valores transmitidos con respecto a la educación, son de igual manera notables en la trayectoria escolar de los estudiantes. En relación a los patrones lingüísticos es valiosa la aportación de Bernstein (1977), quien considera que la desigualdad de acceso al lenguaje formal y elaborado utilizado en la escuela perjudica a los estudiantes de entornos minoritarios o desfavorecidos, por estar menos habituados al uso de dichos códigos. Bernstein considera que cada clase social utiliza un código diferente de comunicación, distinguiendo principalmente entre un código restringido o público –empleado por la clase obrera– y un código elaborado o formal –utilizado por la clase media–. La escuela realiza la transmisión de conocimiento a través de un código elaborado, por lo que es muy probable que el alumnado de entornos desfavorecidos y/o culturas minoritarias tengan ciertos problemas de comprensión en el Centro Educativo, lo que les podrá conducir a un mayor fracaso escolar. Desde otra perspectiva, Driessen (2002) centra su atención en las dificultades derivadas de la distancia entre lengua materna y lengua vehicular del sistema educativo. En relación con estos puntos de vista, Cebolla y González (2008) señalan como elementos primordiales en el desarrollo intelectual de los estudiantes, la realización en familia de actividades culturales, los hábitos de lectura y de ocio y el acceso a bienes culturales.

La estructura familiar (Coleman, 1988 y 1990; Dronkers, 1999; Björklund y Chadwick, 2003), crecer en familias no nucleares o desestructuradas (Berger, 2004), circunstancias adversas como separación o divorcio, (Pong, Dronkers y Hampden-Thompson, 2003; Garib, Martín y Dronkers, 2007; Price, 2008), las esferas sociales de la unidad familiar que configuran sus vidas cotidianas (Portes, 1995 y 1998; Fullana, Besalú, y Vilà, 2003; Heckmann, 2006 y 2008; Gogolin y Jochum, 2009; Zay, 2012; Ricucci, 2010; Love y Varghese, 2012) el grupo de iguales y el entorno social más inmediato –grupo de compañeros, compañeras, amigos, amigas o pares de los que estén rodeados– (Pong, Dronkers y Hampden-Thompson, 2003; Horst y Martina, 2006), el tiempo de residencia y la edad de llegada al país de destino (OCDE, 2006; Van Ours y Veenman, 2006; Calero, Choi y Waisgrais, 2009; Zinovyeva, Felgueroso y Vázquez, 2008; Salinas y Santín, 2012) son absolutamente relevantes en la marcha escolar del alumnado en general y del de nacionalidad extranjera en particular y parecen explicar la mayor parte –si no toda– de la diferencia escolar y trayectoria académica del alumnado de nacionalidad extranjera.

Cada individuo administra y dirige su propia trayectoria vital y escolar en estrecha relación con las redes sociales de la comunidad familiar y del grupo de iguales que le rodea dentro y fuera del entorno escolar⁹. La influencia que tienen las relaciones y las redes sociales –el llamado capital social¹⁰– sobre el logro educativo del

⁹ Este aspecto será abordado de nuevo dentro del grupo de “causas escolares”.

¹⁰ Portes (1998), define el capital social como la capacidad que tienen los actores de disponer de ciertos recursos gracias a su acceso a conexiones y redes sociales, pudiendo alojarse estas, tanto en las relaciones entre los miembros de la familia, como fuera de ella. Diversos estudios que han
(continuación de la nota al pie)

alumnado en general –y de nacionalidad extranjera, en particular– es una cuestión de especial relevancia por los efectos –positivos para unos y negativos para otros– que ejercen.

Encontramos investigaciones, Braster y Dronkers (2013), que señalan que la diversidad étnica en las aulas mejora el rendimiento académico de los estudiantes de nacionalidad extranjera y de los nacionales, pero manifiestan que esto solo ocurre cuando existe un cierto equilibrio de poder entre los diferentes grupos étnicos matriculados en el grupo-clase. Estos efectos positivos han sido utilizados para justificar el hecho de que a pesar de la desventaja socioeconómica que viven muchos estudiantes de nacionalidad extranjera, en no pocas ocasiones obtienen resultados escolares superiores a los que consiguen los nacionales.

Como podremos comprobar más adelante, a la hora de corroborar en nuestro trabajo empírico los resultados mostrados por la literatura que señalan que los estudiantes de nacionalidad extranjera promocionan menos que los de nacionalidad española, hemos podido verificar que, en efecto, un número elevado de los mismos obtenían resultados escolares –en conjunto– más elevados que sus compañeros de nacionalidad española. En otras palabras, los escolares de nacionalidad extranjera que repiten, lo hacen con calificaciones más altas, o lo que

utilizado este concepto con respecto a los estudiantes de nacionalidad extranjera, han destacado el papel que puede desempeñar la cultura de origen de personas de nacionalidad extranjera en capital social fuera de la unidad familiar (Zhou, 2005). Para las personas que han atravesado por un movimiento migratorio, el capital social que nace de las redes étnicas es crucial a la hora de enfrentarse a los obstáculos que dificultan su proceso de adaptación Coleman (1990).

es lo mismo, dentro del grupo que no promociona obtienen mejores medias en general. Pero este aspecto será detalladamente analizado en el Capítulo 6.

Otra producción científica, por el contrario (Gamoran y Mare, 1989; Sukhnandan y Lee, 1998; Slavin, 1990; Ireson, Clark y Hallam, 2002; Gamoran, 2009; Contini, 2013) destaca los efectos negativos que, para el alumnado de nacionalidad extranjera, derivan del número o proporción de estos en el aula. En cuanto al alumnado nacional, solo el de nivel socioeconómico más bajo puede ver disminuido su rendimiento, mientras que el de nivel más alto no es afectado en su rendimiento por mayores porcentajes de diversidad étnica.

Desde la perspectiva de Maestri, 2009; Fryer y Torelli, 2005, la diversidad escolar puede incrementar la integración del alumnado de nacionalidad extranjera a través de la formación de redes sociales heterogéneas, pero esta unión, afectará negativamente en su rendimiento escolar. Como podemos observar, existe una amplia gama de conclusiones con respecto a la relación entre diversidad étnica y rendimiento escolar. Uno de los problemas que hemos encontrado en nuestra revisión de literatura es que gran parte de estos estudios realizan estudios de un único año escolar. Por esta razón, en nuestro trabajo de campo, hemos estudiado grupos-clase en general y un conjunto de estudiantes en particular, a lo largo de un dilatado periodo de tiempo. El fin que pretendemos es extraer conclusiones pertinentes y con perspectiva de sus trayectorias escolares –y vitales–, y no de momentos escolares puntuales.

Sin embargo, la influencia de estas relaciones sociales no siempre son beneficiosas. Es un hecho que, bajo determinados condicionantes, el grupo de pares puede tener una influencia perjudicial en el desarrollo educativo del estudiante. Esta influencia ha sido ampliamente analizada bajo las denominadas “Teorías de la resistencia”¹¹, las cuales estudian la oposición cultural que surge en parte del alumnado de nacionalidad extranjera lo que afecta de forma severa al rendimiento educativo, al adoptar pautas de conducta en las que se invierte la norma educativa, esto es, el absentismo escolar, las faltas de respeto hacia el profesorado y los suspensos, entre otros.

En esta línea, pero en el polo opuesto, encontramos las investigaciones que sugieren que la resistencia cultural entre iguales de nacionalidad extranjera no tiene como resultado directo inferiores resultados académicos, por lo que no tiene por qué guardar relación alguna resistencia cultural y adscripción étnica (Roscigno y Ainsworth-Darnell, 1999; Rothon, 2005). Buen ejemplo de ellos son los jóvenes que eligen a amigos que tienen aspiraciones similares a los suyos (MacLeod, 1995), esto es, los estudiantes con aspiraciones educativas elevadas buscarán amistades que compartan expectativas similares, mientras que aquellos con aspiraciones bajas, buscarán estudiantes que tengan expectativas similares.

Como podemos ver, el análisis de la influencia del grupo de iguales del mismo origen étnico o geográfico en el rendimiento académico muestra una gran diversidad de interpretaciones: unos muestran un efecto negativo, otros positivo y

¹¹ Cuyo máximo exponente es Paul Willis (1988).

otros manifiestan la ausencia de cualquier asociación, de ahí el riesgo que correríamos si exclusivamente utilizáramos métodos de análisis macro con las cuales pudiéramos generalizar a toda la población. Esta es la razón por la que, en el presente trabajo de investigación nos hemos valido también de herramientas de análisis micro centrandó nuestro análisis en cada uno de los estudiantes de nacionalidad extranjera seleccionados para el estudio. Nos hemos preguntado de qué manera y en qué medida, un individuo puede ejercer influencia sobre el comportamiento, actitud y desarrollo intelectual de otro, esto es, ¿cuál es la relación existente entre logro educativo de un estudiante de nacionalidad extranjera y su grupo de iguales?.

Este campo de estudio dentro del ámbito educativo, suele ser denominado “efecto compañero” (*peer effects*) y explica especialmente la influencia de los compañeros y compañeras en los resultados escolares del grupo de pares. Pero este aspecto –la relación con el grupo de iguales en la escuela– de la trayectoria personal/escolar de un individuo será desarrollado más específicamente dentro del tercer grupo de explicaciones que determinan la trayectoria educativa de un estudiante. A pesar de ello, no debemos olvidar que los estudiantes tienden a establecer relaciones más duraderas con aquellos con los que comparten características individuales, es decir, edad, sexo, estatus socioeconómico, etnia, expectativas, y como no, rendimiento académico (Rubin, Chen, Coplan, Buskirk y Wojslawowicz, 2005).

Por último, desde esta perspectiva sociofamiliar, puede ser relevante para la trayectoria escolar de un estudiante –también de nacionalidad extranjera–, el hecho de habitar en zona rural o urbana, Vandenberghe (1999) y el grado de

pobreza o de delincuencia en el lugar de residencia o de escolarización, (Chevalier, 2004; Bydar y Brooks-Gunn, 1991; Duncan *et. al.*, 1998; Pong *et. al.*, 2003). Los años de residencia en el país de destino –el que se ha incorporado a la escuela española tras un proceso migratorio tiende a obtener peores resultados que el nacido en España– intervienen, de igual manera, en las trayectorias escolares de los estudiantes (Gutiérrez, 2009).

1.2 FACTORES ESCOLARES

El tercer conjunto de teorías pone el énfasis en los factores *escolares*. La producción científica revisada pone de manifiesto una extensa gama de condicionantes relacionados con el mundo académico, y que están relacionados con la marcha educativa del alumnado en general y de nacionalidad extranjera, en particular. En gran medida, dichos factores podrían ser englobados en dos amplios grupos –con límites algo indefinidos en ocasiones–: el referido al Centro Escolar, las políticas educativas y el profesorado y el referido al alumnado y su entorno social.

Numerosas líneas de investigación (Felouzis, 2003; Portes y Hao, 2005; Rivkin, Eric, Hanushek y Kain, 2005; Yubero, Serna y Martínez, 2005; Cebolla Boado, 2007; Calero y Escardíbul, 2007; Szulkin y Jonsson, 2007; Eren y Millimet, 2008; Moreno, Estévez, Murgi y Musitu, 2009; Cebolla Boado y Medina, 2011; García y Rubio, 2011; OCDE, 2012) centran sus análisis empíricos en todos aquellos

condicionantes del rendimiento que tienen que ver con el Centro Escolar¹² como Institución y con sus dinámicas pedagógicas y organizativas, aunque no descartan las posibles influencias –en menor medida– de factores extrínsecos a la escuela. Desde su perspectiva, la titularidad del centro, la política educativa oficial, la política educativa concreta puesta en marcha en centro educativo, las decisiones sobre escolarización y promoción y las características del profesorado, el clima educativo, la concentración de estudiantes de nacionalidad extranjera y/o de estatus socioeconómico desfavorecido, el contacto con la cultura de la segregación –y por tanto, el consiguiente “efecto composición de clase social” y “efecto compañero” tienen especial relevancia en el desempeño académico de los estudiantes.

Otras líneas (Marchesi, 2003 y 2006; Molina y Sedeño, 2006; Escudero, 2006; Subirats, 2006; Calero y Escardíbul, 2007), que de igual manera centran su atención en el propio funcionamiento de la Institución Escolar, pero restan toda relevancia a factores externos a la misma –individuales y familiares–. Para ellos, las políticas educativas, las dinámicas pedagógicas y los estilos didácticos puestos en práctica en el Centro Escolar son los principales responsables del fracaso escolar del alumnado y muy especialmente si son grupos minoritarios y/o socialmente desfavorecidos.

¹² Para un mayor detalle sobre las relaciones entre migraciones y escuela en España se debe consultar García, Castilla, y Rubio, 2012; García, Fernández, Rubio, y Soto, 2007; García, Granados y García-Cano, 2000; García, Rubio y Bouachra, 2008.

La política puesta en marcha por la Administración Educativa en los Centros Escolares en relación a la escolarización del alumnado que no llega a tiempo al proceso de matriculación regular, no está exenta de críticas. Este alumnado suele ser derivado a centros con plazas libres, lo que favorece la concentración de estudiantes con posible desfase curricular, trastornos de comportamiento, privación social, etc. –de nacionalidad española o extranjera–, hecho que, aunque puede ser positivo a priori, puede tener una influencia negativa en el rendimiento escolar del conjunto de estudiantes (Córdoba, 2011) con la consiguiente problemática que esta situación conlleva que, con frecuencia, ha de ser “resuelta por un profesorado que se siente desatendido por la Administración”. Por el contrario, Siguán, 2003 y Bueno y Belda, 2005 señalan que las dificultades que encuentran los docentes en la atención del alumnado de nacionalidad extranjera es causada por su escasa formación multicultural y desconocimiento de recursos didácticos adecuados.

En relación a las políticas y dinámicas escolares, Merino y Llosada (2007), en un completo e interesante trabajo cualitativo llevado a cabo, aseguran que las agrupaciones de estudiantes por niveles son en cierta forma, una orientación formativa (¿enmascarada?) para los jóvenes. De igual manera, Calero y Waisgrais, 2009 y Nusche, 2009 defienden la premisa de que estas agrupaciones producen efectos negativos en la mayoría de los estudiantes –excepto con los de alto rendimiento– debido a que favorecen la interiorización de “un lugar asignado y aceptarlo como algo natural” y reforzando posiciones sociales y culturales jerarquizadas (Carrasco, Pàmies, Ponferrada, Ballestín y Bertrán, 2011), a la vez que disminuyen las posibilidades de relación y de contacto intercultural,

interétnico e intersocial. De igual manera, Carter, (2005) asegura que en estos grupos, el grado de exigencia del profesorado suele disminuir y por tanto los estudiantes reciben menor cantidad de contenido, a la vez que esos contenidos son transmitidos de forma más repetitiva.

En este sentido, Dronkers, Velden, Van Der Dunne y Van Der Velden, (2011) defienden la idea de aulas formadas con estudiantes con diferentes ritmos de aprendizaje por considerar que tienen efectos positivos. Entre los más destacados acentúan que el alumnado exitoso tiene la posibilidad de ayudar a los menos exitosos y que los estudiantes con mayores dificultades disfrutan de un mejor y más completo currículum escolar. Reezigt, 1993, por el contrario asegura que la escolarización por niveles produce efectos positivos en el conjunto del alumnado.

Son destacables las investigaciones (Burke y Sass, 2008; Cooley, 2008; Lugo, 2011) que detectan una correlación positiva entre la calidad/cualificación del profesorado y el nivel de rendimiento, en tanto que los docentes menos competentes son asignados a los grupos de menor nivel escolar, produciendo un efecto negativo sobre las trayectorias educativas de los estudiantes. Las conclusiones de Marzano y Waters (2009) y Marzano (2012) –centradas en cómo el profesorado gestiona el aula– defienden que el liderazgo y la organización de los aprendizajes son elementos clave a la hora de dinamizar y favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje entre los estudiantes. Benito, Chela y González, 2007 se centran en la coordinación entre docentes como única vía para evitar la disparidad de criterios en el entorno escolar y para mejorar el rendimiento de los estudiantes.

De igual manera abundan los estudios (Rivkin, Eric, Hanushek y Kain, 2005) que relacionan la experiencia y motivación de estos profesionales con los resultados

escolares. Un profesorado seguro, con un alto concepto de sí mismo, obtiene mejores resultados de su alumnado (Pintrich y Schunk, 2006), de ahí que sea necesario que se proporcione a los docentes todas las posibilidades de formación destinadas a la competencia docente, puesta al día y autoestima. Según las investigaciones de Barber y Moushed, 2008, el factor que mejor determina la calidad profesional del profesor y las expectativas puestas en su alumnado es la formación. Otros elementos como, la duración de la jornada escolar, la estructura del centro escolar, el tamaño del aula (Pérez Zorilla, 2005; Eren y Millimet, 2008) pueden influir directa o indirectamente en la trayectoria escolar de un estudiante.

Las expectativas del profesorado en relación al rendimiento de los estudiantes ha sido otra temática ampliamente estudiada. Desde el punto de vista de Rosenthal y Jacobson, 1969; Brophy 1970; Beltrán, 1995; Ortega, 2006; Rubie-Davies, Peterson, Irving, Wid-Dowson y Dixon, 2010, la expectativas son menores en aquellos grupos formados por alumnado con bajo rendimiento escolar, debido a que el profesorado se relaciona de forma diferente con los estudiantes, dependiendo del rendimiento académico de estos. En España, Cebolla y Garrido (2010) señalan igualmente que la concentración de alumnado de nacionalidad extranjera y/o desfavorecido socioeconómicamente puede favorecer el descenso de nivel de exigencia de los docentes.

En torno a los estudios centrados en el otro gran grupo, los estudiantes, encontramos una amplísima sucesión de trabajos empíricos desde los más diversos puntos de vista. Con respecto a esta línea, Calero, Choi y Waisgrais, (2010) y Marí-Klose *et al.*, (2009) nos advierten que atribuir la responsabilidad de la trayectoria escolar de un estudiante a causas relacionadas con el propio

individuo –es decir, a causas externas a la propia Institución Escolar– tiene el riesgo de que el Sistema Educativo y sus Equipos Docentes eludan su parte de responsabilidad en dichos fracasos. Según su percepción, la escuela y sus docentes no siempre son capaces de ofrecer al alumnado desfavorecido o de minorías, las condiciones adecuadas para que puedan desarrollar de forma exitosa su trayectoria escolar. Por tanto, los argumentos recurrentemente utilizados – ratio elevada, escasez de recursos humanos y económicos, excesiva heterogeneidad, etc.– no son válidos para explicar el rendimiento escolar de sus estudiantes

No obstante, otros investigadores –Westbury (1994), Jimerson, Anderson y Whipple (2002), Felouzis (2003), Yubero, Serna y Martínez (2005), Benito (2007) y Moreno, Estévez, Murgi y Musitu (2009)– insisten: la trayectoria escolar de un estudiante está íntimamente relacionada con condicionantes intrínsecos del propio estudiante –entre ellos, contexto sociofamiliar, incorporación tardía, desfase curricular, número de repeticiones, etc.–. De ahí que Cervini (2003) ponga en cuestión la validez de aquellos trabajos empíricos que analizan la práctica pedagógica de los docentes desestimando el contexto socioeconómico y cultural de su alumnado.

En este sentido, Dronkers, Velden y Dunne (2011), ponen de manifiesto que solo una mínima parte de las diferencias existentes entre centros escolares son explicadas por las políticas aplicadas por el propio centro, mientras que la mayoría lo son por la composición socioeconómica de las familias que tienen matriculados allí a sus hijos e hijas. De hecho, Guldemon y Bosker (2009), en una investigación llevada a cabo en tierras holandesas, concluyen que la dotación de

profesorado extra en las escuelas con mayor porcentaje de alumnos de origen socioeconómico desfavorecido parece neutralizar las desigualdades de partida de estos alumnos.

La escolarización previa –el impacto de las diferentes etapas o niveles educativas– es otro indicador válido para comprender la trayectoria escolar de un estudiante. Day, Stobart, Sammons, Kington, Gu, Smees y Mujtaba, 2006 resaltan que los años transcurridos en la etapa de Educación Primaria son los más significativos y por tanto los que tienen una mayor influencia en el ciclo vital y académico de un discente. No obstante, Van de Gaer, De Fraine, Pustjens, Van Damme, De Munter y Onghena, 2009 opinan lo contrario: el hecho de haber asistido productivamente a cursos de Educación Secundaria tiene mayor peso que la escolarización en Educación Primaria. Independientemente de la primacía de la etapa educativa defendida por cada grupo, ambos defienden la puesta en práctica de políticas de refuerzo educativo en aquellos niveles esenciales para el asentamiento de futuros aprendizajes.

Otros trabajos, Zimmerman (2003), Felouzis (2005), Portes y Hao (2005) y Santín (2006), que centran su atención en el contexto social del Centro Escolar, defienden la idea de que lo que realmente marca las diferencias en los resultados escolares es el “efecto composición de clase social”. Para ellos la explicación es clara, el perfil socioeconómico de las familias que escolarizan a sus hijos e hijas en escuelas con un elevado porcentaje de alumnado de nacionalidad extranjera, suele ser más bajo que el de las familias que asisten a centros en los que estos no tienen acceso, lo que causa concentración de alumnado de nacionalidad extranjera y/o de estrato socioeconómico desfavorecido y por tanto, contacto con la cultura de la

segregación, con implicaciones directas en la trayectoria escolar de un estudiante – no olvidemos que el individuo se nutre de los estímulos de su entorno–. Esta concentración de familias en determinadas zonas geográficas –y por ende, de escolares en determinados centros educativos– pertenecientes a minorías étnicas, y su posible influencia sobre el grupo de iguales es el resultado de diversos y numerosos factores. Entre ellos, el denominado *White Flight*¹³, el precio de la vivienda y las trayectorias ocupacionales de los padres y madres.

Pero estos mismos factores son también los responsables de la concentración de individuos que proceden de las clases sociales más desfavorecidas de nacionalidad española, lo cual, de igual manera, podría tener un peso significativo en las relaciones entre el grupo de pares y su rendimiento escolar. A este respecto Cebolla y Medina (2011) matizan: la aparente desigualdad de los centros con un alto porcentaje de estudiantes de nacionalidad extranjera y la correlación negativa entre concentración y resultados escolares, no es debida a la condición migratoria de parte su alumnado, si no a la desigualdad socioeconómica que acumulan las familias –de todas las nacionalidades– que tienen escolarizados allí a sus hijos e hijas. De otro lado, Carabaña (2012) disiente de este punto de vista. Para él no existe relación alguna –ni buena, ni mala–, entre el alumnado de nacionalidad extranjera y la adquisición de competencias curriculares del grupo en su conjunto, ya sean de una nacionalidad u otra, esto es, el “efecto composición de clase social” y

¹³ Se entiende por White Flight un proceso de transformación urbana por el cual, familias autóctonas cambian su lugar de residencia tras el aumento de población migrante o de minorías étnicas de estratos sociales más bajos a los suyos (Kruse, 2005).

el “efecto compañero” no son explicaciones válidas de la trayectoria educativa de un estudiante.

En este sentido, estudios con alumnado de nacionalidad extranjera llevados a cabo en varias ciudades de EEUU –Informe Coleman (1966), Hanushek, Kain, Markman y Rivkin (2003), Angrist y Lang (2004) y Burke y Sass (2009)– han mostrado que la concentración de estudiantes con ciertas características concretas –bajo nivel socioeconómico, bajo capital instructivo de los padres, nacionalidad extranjera– puede tener efectos negativos sobre los resultados del alumnado, tanto si pertenecen a minorías étnicas como si no. Concretando más, los estudiantes con trayectorias escolares de “éxito” podrán ver reducido su avance escolar si están escolarizados con estudiantes de bajas “capacidades”, también pueden ver disminuido su progreso si en el grupo hay un alto porcentaje de estudiantes repetidores o un elevado número de alumnado de reciente incorporación (Fernández, Mena y Riviere, 2010).

Los defensores (Entorf y Lauk, 2008; Back y Kenny, 2010; Rosenquist, Murabito, Fowler y Christakis, 2011; Specht, Egloff y Schmukle, 2011; Bleidorn, 2012; Reitz, Motti-Stefanidi, y Asendorpf, 2013; Zimmermann y Neyer, 2013; Jonkmann, Thoemmes, Luedke y Trautwein, 2014; Wille y DeFruyt, 2014) de la relevancia de la composición social del Centro Escolar o del aula –también llamado “efecto compañero”–, insisten en que la trayectoria vital y escolar de un individuo está estrechamente unida a las relaciones sociales que establecen sus miembros dentro de un determinado grupo social. Estas relaciones suelen estar basadas en el estatus, la edad, el nivel educativo y/o el lugar de estudios de los miembros del grupo e incide fundamentalmente en el patrón de comportamiento y desarrollo de

personalidad de cada uno de sus miembros y consecuentemente en las trayectorias escolares de un individuo en particular o de todo un grupo en general. En palabras de Manski (1995), el “efecto compañero” es un caso particular de lo que se conoce en la literatura como interacciones sociales, que en términos generales hace referencia al estudio de los mecanismos por los cuales el entorno afecta al individuo. Siguiendo al mismo Manski (1993), el “efecto compañero” dentro en la escuela puede dividirse en tres dimensiones:

- Efecto de contexto. Aparecen cuando el estudiante se ve afectado por las características de sus compañeros de clase (edad, sexo, padres y madres).
- Efecto endógeno. Aparece cuando las acciones o decisiones de un individuo se ven afectadas por las acciones de otras personas, lo que implica que el rendimiento del estudiante depende del rendimiento promedio de sus compañeros de clase (independientemente de sus características personales).
- Efecto correlacionado. Los individuos en un grupo se comportan de manera similar porque sus características personales y ambientales son similares.

Ello viene a confirmar, como asegura Contini (2013), que la trayectoria escolar no solo está influenciada por las propias características del individuo, sino por los patrones de comportamiento y éxito académico de los compañeros. Y por ello, los investigadores defienden que el comportamiento individual está influenciado por aquellos con los que uno se socializa, se une o acepta como guía, y así, los resultados escolares de cada estudiante y las decisiones con respecto a su vida académica estarán marcadas de forma considerable por quienes les rodean (Gaviria y Raphael, 2001; Ginther, Haveman y Wolfe, 2000 y McEwan, 2003).

En este sentido, desde la perspectiva de Sacerdote, 2001; Hanushek, Kain, Markman y Rivkin, 2003; Zimmerman, 2003 y Ammermueller y Pischke, 2009, el individuo no aprende sólo del profesorado, también se nutre de la relación con sus compañeros y compañeras, existiendo entre el grupo de iguales un fluir continuo de actitudes, valores, pautas de comportamiento y motivación. Así, la dinámica general del aula estará marcada por las características de sus estudiantes y por ello, como recoge Janmaat (2012) en las aulas caracterizadas por la diversidad étnica las relaciones de los estudiantes de nacionalidad extranjera con los nacionales son más tolerantes, abiertas y con amistades interétnicas que aquellas aulas formadas por un alumnado más homogéneo.

Sin embargo, Demanet, Agirdag, Houtte y Van Houtte, (2012) disienten de esta opinión al observar en sus análisis que lo que realmente se produce es una disminución de las relaciones entre el alumnado de las escuelas con mayor diversidad étnica, concluyendo que la escasez de interacciones no es producto de dicha diversidad sino de las características socioeconómicas del entorno. Según estos autores, los nacionales se sienten menos conectados con sus pares de nacionalidad extranjera en las escuelas con altos índices de concentración étnica precisamente por el nivel socioeconómico del alumnado y no por razones de procedencia geográfica.

Desde la visión de Schneeweis y Winter-Ebmer (2007), la transferencia o fluir de actitudes, valores, pautas de comportamiento y motivación entre unos y otros se realizará tanto por canales directos como indirectos. Los directos consisten en la transmisión de conocimientos de estudiante a estudiante, tomando como referencia lo aprendido en el aula, además de la trasmisión de los propios patrones

de comportamiento, actitudes y valores. Aunque Carrasco, Pàmies, Ponferrada, Ballestín y Bertran, (2009) piensan que estas transferencias o interacciones que se dan dentro del aula no son totalmente libres al estar limitadas por las condiciones de fuera de la misma.

Los canales indirectos de transferencias se realizan a través de todos aquellos procesos colaterales –conocimientos previos, estatus socioeconómico, familia, entorno social, etc.– en torno al estudiante que dirigirán su aprendizaje. De ahí, que el grupo de iguales marcará de forma decisiva la trasmisión de conocimientos y el nivel de habilidades conceptuales del conjunto del alumnado (Bandura, 1986, Myers, 1997; Schneeweis y Winter-Ebmer, 2007); el “éxito” y “fracaso” escolar (Altermatt y Pomerantz, 2005); la atmósfera de clase, las conductas disruptivas, el nivel de violencia en el aula (Lavy y Schlosser, 2007, Walker y Plomin 2006); el acoso y la discriminación escolar (Chen, Murry y McBride, 2006) y las actitudes y valores, entre otros. En definitiva, Contini (2013) opina que el balance final del “efecto compañero” es complejo, heterogéneo, generalmente negativo y no siempre dirigido en la misma dirección.

De cualquier manera y sintetizando, lo que centra buena parte de producción científica (Alegre, Benito, Chela y González, 2010b; Benito y González, 2007; Bonal, 2005; Cebolla Boado, 2007; Dronkers *et al.*, 2011; Olmedo y Santa Cruz, 2008; Van Zanten y Kosunen, 2013) sobre el “efecto compañero” es la relación entre la concentración de escolares –para nuestro caso de nacionalidad extranjera o de minorías étnicas– y los resultados escolares. Y sobre ello las investigaciones muestran también resultados muy diversos. En opinión de Carabaña (2012), el efecto que ejercen unos compañeros de clase sobre otros (en concreto los de

nacionalidad extranjera) es de interés mediático pero indemostrable empíricamente. Por el contrario, para Salinas y Santín (2012), los “estudiantes nativos” en la escuela pública ven penalizado sus resultados por la concentración de extranjeros de forma más elevada que cuando asisten a la escuela concertada, sin embargo, cuando la concentración se produce en la escuela concertada, penaliza los resultados del alumnado extranjero en mayor medida que en la escuela pública.

A diferencia de los anteriores, Cebolla (2011) concluye que existe relación entre la proporción de alumnado de nacionalidad extranjera de un centro educativo y los resultados escolares de sus miembros, aunque esta relación no se debería al estatus migratorio en sí, si no a la desventaja socioeconómica que acumulan las familias (nacionales o no) del alumnado en ella escolarizado. Algunos autores llegan a concretar más los efectos, como Calero, Choi y Waisgrais (2010) y Sotelino y Varela (2011), e indican que la presencia de estudiantes de nacionalidad extranjera incrementa el riesgo de “fracaso escolar”, sobre todo, si estos superan el veinte por ciento de la totalidad del alumnado.

En definitiva, según hemos podido observar, la literatura consultada indica que la “condición de nacionalidad extranjera” no es la responsable de los inferiores resultados de estos escolares. Existe un conjunto de condicionamientos que, unidos y/o potenciados entre sí, pueden producir diferencias entre unos y otros.

A consecuencia de tal variedad, nos inclinamos a estudiar en profundidad trayectorias vitales y educativas en sus propios contextos, unido a determinados análisis globales más cuantitativos con el fin de realizar comparaciones con el conjunto de todo el alumnado. Pretendemos, por tanto, dar algunas explicaciones

de las diferencias o similitudes en los resultados académicos del alumnado en general –de nacionalidad extranjera y nacional–, del grado de influencia de determinados factores –individuales, familiares y sociales– en los resultados de una selección de ellos –un grupo de estudiantes de nacionalidad extranjera– y por último, analizar e interpretar los discursos de los “actores” de la comunidad educativa –estudiantes, familiares, docentes– cuando tratan de explicar los resultados escolares de la población de nacionalidad extranjera.

Hasta aquí hemos realizado un recorrido por los numerosos enfoques empíricos centrados en el análisis de los factores explicativos de los resultados y trayectorias escolares del alumnado de nacionalidad extranjera frente a los nacionales. A continuación desarrollaremos los objetivos que nos hemos marcado en la presente investigación.

1.4 OBJETIVOS DE ESTA INVESTIGACIÓN

El análisis que aquí presentamos introduce variables pertenecientes a cada uno de los tres ámbitos de estudio, haciendo hincapié en aquellas que serán el centro de atención de nuestro trabajo de investigación. Por un lado, hemos profundizado en las posibles influencias del “efecto compañero” sobre las trayectorias escolares de ocho estudiantes de nacionalidad extranjera. Como veremos a continuación, la influencia –tanto positiva como negativa– del grupo de pares en la marcha escolar de un estudiante está ampliamente documentada por un nutrido número de defensores y detractores. No obstante, los estudios que indagan en los discursos de los estudiantes, sus padres, sus madres y sus docentes acerca de cómo los propios estudiantes construyen sus grupos de iguales y cómo dichos grupos

influyen (o no) en sus trayectorias académicas, son inexistentes –tras una intensa búsqueda no hemos encontrado ni una investigación con estas características–.

Con este fin –analizar si los miembros de la comunidad educativa relacionan amistades con resultados escolares y el sentido positivo o negativo de tales relaciones–, hemos tomado en consideración las referencias y comentarios que el alumnado, profesorado y progenitores realizan acerca de las personas con las que se relaciona el alumnado de nacionalidad extranjera. También hemos observado y analizado los grupos de amistad y trayectorias de doce escolares de nacionalidad extranjera, dentro y fuera del centro escolar, –con la población “de allí” y con la “de aquí”–. Por último, hemos construido ocho relatos biográficos¹⁴ en los que se ha incorporado –entre otros– su trayectoria escolar.

Por otro lado, hemos estudiado e interpretado los discursos del profesorado: para evidenciar los diversos puntos de vista con respecto a la institución escolar y con respecto a los miembros de la comunidad educativa –concretamente de los estudiantes de nacionalidad extranjera–, a la vez que para analizar las explicaciones y razonamientos que ofrece cada uno de ellos sobre el desempeño escolar del alumnado “diverso”.

Por tanto, nos proponemos responder las siguientes preguntas: ¿cómo relacionan los propios escolares y sus familias sus preferencias de amistad con las

¹⁴ Como explicaremos más detalladamente a continuación, las cuatro historias de vida no publicadas están justificadas porque dos de ellas estaban incompletas o tenían escasa información y otras dos, por relatar circunstancias personales que la investigadora no estaba autorizada a publicar.

expectativas de éxito o fracaso académico y con sus propias trayectorias escolares? y ¿cómo justifica el profesorado los resultados y trayectorias escolares del alumnado “diverso” en general –y del de nacionalidad extranjera en particular–?

Es decir, en nuestra investigación partimos de los datos contrastados sobre los “peores” resultados de los escolares de nacionalidad extranjera frente a los autóctonos (evidencia que también presentaremos para el contexto de nuestra investigación) y por ello no nos detendremos en ello. Nos interesaremos por saber qué dicen los actores de estos contextos escolares acerca de las causas que explican las diferencias en los resultados escolares.

Con lo dicho hasta aquí puede entenderse que el asunto por el que nos encontramos interesados –aquello en lo que pretendemos producir conocimiento– es sobre cómo es pensada la escuela desde la propia escuela. Y pretendemos hacerlo acudiendo a una de las lógicas más importantes de la propia escuela: aquella en la que se produce la calificación y clasificación de los escolares y que se traduce en éxito o fracaso en la institución. Tratamos de analizar los discursos de los miembros de la comunidad educativa sobre las razones explicativas del éxito y/o fracaso en la escuela. Y pretendemos hacerlo no con el conjunto de la comunidad escolar, sino tan solo con los que hoy representan una de las formas más claras de vulnerabilidad social: la población de nacionalidad extranjera que es identificada como población inmigrante.

Dicho objeto teórico se concretaría en el intento por lograr un conjunto de objetivos en nuestra investigación que enunciarnos de la siguiente manera:

- Evaluar cómo promociona el alumnado de nacionalidad extranjera y nacional de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de un centro escolar de Andalucía, en cada uno de los cuatro cursos de ESO.
- Analizar las conexiones que establecen los propios escolares y sus familias entre sus preferencias de amistad, sus expectativas de éxito o fracaso académico y sus trayectorias escolares.
- Describir y analizar las justificaciones que ofrece el profesorado acerca de los resultados y trayectorias escolares de sus estudiantes “diversos” en general –y del de nacionalidad extranjera en particular–.

Una vez pormenorizados los objetivos marcados, detallaremos los aspectos fundamentales de la metodología desarrollada a lo largo de este trabajo de investigación, aludiendo a todo el proceso que hemos seguido durante el transcurso del mismo, describiendo las secuencias de la preparación del plan de trabajo, la selección, producción, análisis, discusión de datos y por último la elaboración de conclusiones. Previamente daremos unas breves pinceladas acerca del proceso formativo de la investigadora y las motivaciones que le han llevado a desarrollar el presente trabajo empírico.

Capítulo 2

PROCESO METODOLÓGICO

¿Es posible y recomendable utilizar el método cualitativo y el cuantitativo en una misma investigación?. La vieja controversia entre los defensores de métodos cuantitativos y cualitativos parece no tener en cuenta el hecho de que, por un lado, ambos se retroalimentan y por otro, los dos presentan mecanismos pertenecientes de cada uno de ellos: la mera lectura de datos estadísticos no es por sí sola un dato científico si no es "procesada" por el investigador, del mismo modo que la realización en exclusividad un análisis detallado a nivel micro puede correr el riesgo de sufrir interpretaciones sesgadas.

Corbetta (2007) señala que existen tres posturas en relación a esta constante polémica. La primera señala que ambos paradigmas representan dos puntos de vista incompatibles. La segunda defiende que el método cuantitativo puede incluir el uso de algunos cualitativos, pero exclusivamente en una fase exploratoria. La tercera postura –defendida entre otros, por Baker (2006) y Baker *et al.* (2008) y utilizada en el presente trabajo empírico– implica la equiparación entre ambos enfoques, proponiendo que sea el propio investigador quien decida la proporción de cada uno que se ajuste mejor a su trabajo científico.

Según Morgan, en Bericat (1998), existen tres estrategias básicas a la hora de integrar estas dos enfoques: complementación –se trabaja con ambos métodos con un mínimo grado de integración entre ellos, con un informe de la investigación en dos partes claramente diferenciadas–, combinación –un método se integra en el otro, los resultados obtenidos a partir del uso de uno de ellos, se utilizan para potenciar el otro– y triangulación –se intenta una convergencia de resultados a través de la utilización de ambas orientaciones de forma integrada, se espera encontrar resultados convergentes en el uso de ambos métodos–.

Sin olvidar, el hecho indiscutible de que “existe en las ciencias sociales una especie de ley del péndulo, que se manifiesta en forma de escuelas y tendencias que, en diferentes momentos, suponen el predominio de sensibilidades y enfoques de carácter positivista o humanista. La revitalización de los enfoques humanistas a lo largo de las últimas décadas puede ser interpretado como una reacción frente al papel hegemónico de las perspectivas positivistas durante un largo período, que va desde los años cuarenta a los setenta” (Pujadas, 2000).

Siguiendo la clasificación desarrollada por Corbetta (2007) hemos utilizado el enfoque humanista como hilo conductor de toda nuestra investigación, ofreciendo, por tanto, mayor proporción de uso a la metodología cualitativa, pero, sin perder de vista la perspectiva positivista como punto de partida de las premisas planteadas.

La estructura del presente capítulo ha sido desarrollada en dos partes: en la primera hemos relatado el proceso formativo y trayectoria profesional de la investigadora a la vez que las motivaciones que le han impulsado para llevar a cabo este trabajo empírico. En la segunda hemos centrado nuestra atención en el

proceso metodológico puesto en marcha en todo el proyecto de investigación, esto es, cada uno de los pasos seguidos desde el comienzo hasta la finalización del trabajo empírico, las estrategias, el proceso y las secuencia de acciones y por último, los acontecimientos llevados a cabo en la producción de datos –como estrategia para el análisis de grupos humanos con sus comportamientos y relaciones sociales–.

2.1 PROCESO FORMATIVO Y PROFESIONAL DE LA INVESTIGADORA

El posicionamiento en la utilización de este marco teórico de estudio ha venido marcado por diversos hechos de especial relevancia en la vida de la autora del presente trabajo empírico. A nivel profesional, la formación académica en Pedagogía y Filología, el desempeño laboral durante más de dos décadas en el campo de la educación en ambientes desfavorecidos socioculturalmente y el trabajo como investigadora en el Instituto de Migraciones de la Universidad de Granada han desarrollado una “especial mirada hacia lo escolar” a la hora de poner en marcha el conjunto de procesos metodológicos.

La mencionada trayectoria académica y profesional han ofrecido la interesante ventaja de la producción de datos dentro de un campo de trabajo conocido y en el que me he movido con soltura. Ha posibilitado el análisis e interpretación en profundidad de la información producida y de “sus claves”, lo que –posiblemente– profesionales de otros campos no hubieran estado preparados para realizar. No obstante, también somos conscientes de que, a pesar de la intencionalidad expresa de la investigadora por desarrollar un trabajo científico y objetivo en su totalidad, tal y como señala Pujadas y Muñoz (2010b), es posible la

existencia de cierta identificación y empatía con las personas que componen el contexto de estudio –especialmente con el profesorado– en el que se ha desarrollado el trabajo de campo.

Por otro lado, desde el punto de vista personal, la estrecha relación de amistad –desde el comienzo de los estudios universitarios, hasta la actualidad– con personas de nacionalidad extranjera –muchos de ellos de estratos socioeconómicos desfavorecidos–, que en su mayoría han conseguido trayectorias escolares (y profesionales) de éxito, además de la posterior relación familiar con uno de los miembros de nacionalidad extranjera del grupo de iguales, han generado un “perfil específico de investigadora” en los razonamientos en torno a las consecuencias de la migración, la resiliencia ante las situaciones problemáticas derivadas de ella, la motivación intrínseca para abordar los contratiempos personales, económicos y sociales por el hecho de pertenecer a otras culturas y zonas geográficas, además de las relaciones sociales y personales entre individuos de diferentes comunidades étnicas.

Una vez finalizada la formación universitaria, la investigadora inició su actividad profesional como personal docente en diversos centros educativos cuyo alumnado procedía de entornos *deprivados* cultural, social y/o económicamente, a la vez que comenzaba los estudios de postgrado. No obstante, doce meses después de iniciados esos estudios, tuvieron que ser “pospuestos por unos años” ante la imposibilidad de llevar a cabo adecuadamente el desempeño profesional, los estudios de tercer ciclo y la reciente maternidad. Esa inquietud quedó enquistada durante veinticinco años, de forma que, “cuando los niños estuvieron criados” y gracias a las colaboraciones en proyectos de I+D+i en el seno del Instituto de

Migraciones de la Universidad de Granada, la ilusión por ver satisfecha aquella asignatura pendiente afloró y la necesidad de finalizar el antiguo proyecto de investigación se hizo urgente.

La idea primitiva fue continuar la línea de estudio iniciada en la Facultad de Pedagogía veinticinco años antes, esto es, relación entre trayectoria escolar y capacidades intelectuales. Sin embargo, la experiencia profesional como docente y pedagoga, la observación de las circunstancias individuales, familiares, culturales y sociales del alumnado con el que había estado trabajando, las colaboraciones como investigadora en el Instituto de Migraciones, además de las vivencias personales surgidas a raíz del “nuevo” contexto social –y posteriormente también familiar– de la autora del presente texto, produjeron una modificación en los intereses científicos de la misma.

2.2 EL PROCESO DEL TRABAJO DE CAMPO

Velasco y Díaz de Rada (1997) entienden el trabajo de campo como “una situación metodológica, un proceso, una secuencia de acciones, de comportamientos y de acontecimientos, no todos controlados por el investigador, cuyos objetivos pueden ordenarse en un eje de inmediatez a lejanía”. Desde su punto de vista “con el trabajo de campo se asume que la mejor estrategia para el análisis de los grupos humanos (y sus comportamientos) es establecer y operacionalizar relaciones sociales con las personas que los integran”. Según Herskovits (1987), el campo es el laboratorio del antropólogo social, considerando a este como un coleccionador de datos, los cuales examinará y relacionará con otros materiales a su vuelta del campo. En nuestro caso, el Trabajo de Campo se desarrolló en un Instituto de Educación Secundaria

Obligatoria de una ciudad andaluza, ininterrumpidamente desde septiembre del año 2009 hasta junio del 2012 –aunque en 2013 asistimos durante dos meses con el fin de completar la producción de datos–.

Tres años continuados permitieron que, transcurrido un tiempo “razonable” de conocimiento mutuo, existiera una integración plena con el entorno del profesorado y del alumnado, lo que favoreció que la investigadora fuera considerada como un miembro más de la comunidad escolar y no como una intrusa “que viene a hacer test a los niños durante unos días alterando el ritmo de clases normales, para no volver a saber nunca más, nada de ella”. Situación que, en los últimos años, estaba repitiéndose “con demasiada frecuencia” por el creciente porcentaje de estudiantes matriculados de entornos desfavorecidos socioeconómicamente y/o de nacionalidad extranjera”, –varios docentes y padres se quejaron diciendo: “con tanta gente pasando por aquí, los niños parecen conejillos de indias”–.

Durante la fase de trabajo de campo se realizó una exhaustiva revisión de bibliografía y a continuación se mantuvieron relaciones diversas con el fin de conseguir un adecuado acceso al campo de trabajo. Una vez dentro, se comenzó revisando la documentación de interés archivada en Dirección, Jefatura de Estudios, Departamento de Orientación y Aula de Educación Social y Programa Séneca¹⁵ de todo el alumnado del Centro Escolar desde el año 2005 al 2013 –

¹⁵El programa Séneca recoge toda la documentación personal y académica oficial del alumnado matriculado en la comunidad autónoma andaluza, de ella, hemos extraído, el sexo, nacionalidad del
(continuación de la nota al pie)

expedientes académicos, datos personales y familiares, trayectorias escolares de los años cursados en Educación Secundaria, absentismo, incidencias y expedientes académicos del alumnado, actas de preevaluación y evaluación, de Reuniones de Equipos Docentes, de Departamentos, de Equipo Directivo, de Claustro y de tutorías–, se realizó observación participante, se colaboró en las dinámicas escolares y comunitarias a las que era invitada o las que la propia investigadora “solicitaba que se le invitara”, se organizaron grupos de debate, se llevaron a cabo entrevistas informales, entrevistas en profundidad, reconstrucción de historias migratorias personales y familiares e historias de vida, lo que facilitó completar la triangulación metodológica a través de la contextualización y comparación defendida por Pujadas y Muñoz (2010a).

Todos los datos que se iban produciendo se recogían –lo más detalladamente posible– en el cuaderno de campo, en el que se tomaban notas de cada actividad; se describían escenarios, acontecimientos, personas, lenguaje gestual, experiencias; se esbozaban temas y aspectos a tratar en las entrevistas en profundidad; se recogían notas sobre expresiones relevantes durante las conversaciones; se registraban comentarios o interpretaciones de lo observado o acerca de las entrevistas informales y se anotaban nombres, direcciones, referencias u otros datos concretos, entre otros.

Pasemos a detallar a continuación con mayor precisión una serie de aspectos que nos parecen relevantes en relación a las estrategias puestas en marcha en el trabajo

estudiante y progenitores y calificaciones obtenidas en todas las asignaturas de primero a cuarto de la ESO.

de campo, esto es, los primeros momentos de toma de contacto y acercamiento a los miembros de la comunidad escolar, la secuencia de acciones dentro del Centro Escolar y las tareas de análisis llevadas a cabo tras la salida del campo.

2.2.1 Acceso al campo

Para Aguirre Baztán (1995) el acceso al campo etnográfico es un momento crucial del trabajo de campo no exento –en ocasiones– de múltiples dificultades. Será necesario por tanto, con el fin de franquear las barreras que vayan apareciendo, prever y analizar con detenimiento el mayor número de aspectos que pudieran surgir o estar relacionados con la actividad empírica a desarrollar.

Desde la perspectiva de Sanchiz y Cantón (1995) es imprescindible elegir bien el lugar y también a la persona –llamada padrino o madrina– que nos va a introducir en el entorno de trabajo. Si la selección del entorno no es adecuado, si la identificación del investigador no está clara o este no ha sido presentado por alguien influyente dentro de la comunidad, podría ser rechazado, lo que supondría un grave obstáculo para el desarrollo de su labor empírica. En palabras de este autor, una vez que el etnógrafo ya está en situación de realizar el proceso de acceso al campo, deberá adaptarse sin hacerse “nativo”, amoldarse salvando siempre su distancia y acomodarse sin integrarse del todo, teniendo presente en todo momento que un investigador nunca trabaja sólo como investigador, sino que también trabaja como vecino, amigo, desconocido, hombre, mujer, occidental, europeo, español... etc.

En este proceso de selección y acercamiento, el día 1 de septiembre de 2009 entregué en la Delegación de Educación y Ciencia un documento en el que

solicitaba un listado de centros con alta proporción de estudiantes de nacionalidad extranjera, explicando las razones para tal petición. A mediados de octubre, en vista de que el listado no llegaba, decidimos utilizar otros métodos alternativos. Seleccionamos en internet el número de teléfono de veinticinco centros en los que, a nuestro parecer, pudiera estar matriculado un alto porcentaje de estudiantes de nacionalidad extranjera. Tras hablar con algún miembro del Equipo Directivo de todos ellos, ninguno acepta que un etnógrafo trabaje en sus instalaciones. Alegan razones de lo más variadas: malas experiencias con investigadores que han “ido a sacar lo que han podido”, “nunca han cumplido su palabra de revertir los resultados al centro”, “sólo contaron los trapos sucios, lo negativo sin más, sin preocuparse por ir más allá”, “se paseaban por el instituto como si estuvieran por encima del bien y del mal, sin interesarse por comprender las claves de lo que estaba ocurriendo”, “venían como elefantes en una cacharrería, luego se iban”.

Escogimos otros diez centros y en estos, decidimos realizar las negociaciones personalmente *in situ*. Tampoco consienten, los discursos ofrecidos son muy similares a las descritas con anterioridad, aunque dos se repiten con frecuencia: “estamos hartos de visitantes”, “no es bueno para los niños que por aquí esté pasando gente continuamente [...] que viene, coge lo que le interesa y luego se va con su cargamento hasta nunca jamás”.

En el mes de diciembre me pongo en contacto con una persona conocida meses atrás en un congreso y que desarrolla su actividad profesional en el EOE¹⁶ de un barrio con elevada proporción de estudiantes de nacionalidad extranjera. Tras explicarle las características de la investigación que estamos llevando a cabo en el Instituto de Migraciones, nos facilita el nombre del IES Profesor Espina y asegura que “es perfecto, el director y la orientadora admiten con mucha facilidad a los que quieren trabajar allí”. No se equivocará, el 7 de enero del 2009 comenzaré a realizar el trabajo de campo en sus instalaciones.

Solicitamos permiso por escrito a la Delegación Provincial para llevar a cabo dicho estudio. Los intentos por hacerlo de forma “oficial” resultan infructuosos, evidenciándose, de nuevo, el oscurantismo de la Administración Pública a la hora de hacer públicos los datos sobre rendimiento de los estudiantes de la Comunidad Autónoma Andaluza (Cebolla y González, 2008). Por esta razón, los tres años de trabajo de campo se realizaron de forma “no oficial”.

Una vez en el Centro, la orientadora se convierte en mi “madrina”. Me legitima ante el profesorado, me presenta en su despacho y en todas las estancias a todo el mundo y me lleva a las reuniones a las que ella va dentro y fuera del centro escolar. Siempre estoy con ella, me ofrece todo su apoyo

En mi despacho se “cuece” todo lo importante del instituto, es interesante que estés conmigo todo el tiempo posible. Todos los días debes participar en las actividades que hacemos desde el Departamento (Cuaderno de Campo).

¹⁶ EOE: Equipo de Orientación Educativa.

Un día caigo en la cuenta de que las relaciones entre la Orientadora y el profesorado son prácticamente inexistentes y por ende, las mías también. Cuando entro en la Sala de Profesores siento incomodidad y miradas de extrañeza. Pienso que es interesante tener un trato más cercano con el profesorado, por lo que debo pasar más horas con ellos. Es necesario superar lo que Delamont (2002) llama “tensión estructural habitual entre el investigador social y el profesorado” del ámbito de estudio. Esta decisión será el detonante de diversos problemas de relación con la Orientadora, no está de acuerdo con que la “simultanee con otras personas”

Vamos a desayunar juntas a un bar cercano todos los días. Ayer le pregunté [a la Orientadora] si podíamos ir en otro momento, quería ir en el recreo a la Sala de Profesores para ir conociendo a la gente poco a poco. Su respuesta fue rápida y airada “¡tú puedes ir a desayunar cuando quieras, pero a mí no me organices la vida!”. De entrada no entendí ni la forma, ni el contenido de la respuesta, es la primera vez que me habla de esa manera, siempre ha sido muy correcta. No soy capaz de comprender que le ha molestado tanto; pero empiezo a atar cabos, a sacar conclusiones de hechos que hasta entonces no han tenido ninguna relevancia para mí, a tener más cuidado y sobre todo, a estar más atenta a lo que, hasta ahora, he ido desechando (Cuaderno de Campo).

Empiezo a entender porqué la gente es esquiva conmigo, porqué cuando entro en la sala de profesores me miran de forma “extraña”, porqué no consigo entablar una conversación con nadie, porqué los profesores son secos y fríos. Observo que la Orientadora nunca mantiene relaciones personales con sus compañeros, sólo profesionales y que estas casi siempre son tirantes y frías. Un día me dice: “Mira, te voy a decir una cosa, veo que tienes muchas ganas de ampliar el círculo, vas mucho a la sala de profesores, hablas mucho con todo el mundo, vas a las “copitas” que se dan los viernes. Tu compromiso fue estar en el Departamento de Orientación conmigo y no estar todo el día por ahí picoteando” (Cuaderno de Campo).

Tengo que recordarle los objetivos de la investigación, la metodología y las funciones concretas que debo desarrollar. La Orientadora me pide mantener una reunión fuera del Instituto. En ella tenemos una larga conversación acerca de su

disconformidad sobre “mis idas y venidas de su despacho a la Sala de Profesores”. Dos semanas más tarde, cuando entro en su despacho, me encuentro a una investigadora de otra Universidad con un trabajo de campo muy similar al mio y me pide que “no moleste y que me lleve todas mis cosas a la Sala de Profesores”

Le explico cual es mi labor como etnógrafa y la tarea encomendada por el Instituto de Migraciones –días anteriores había tenido una conversación similar al tenerle que detallar mis compromisos en el Instituto de Migraciones y Grupo de Investigación para que me “permitiera” asistir a una actividad que nada tenía que ver con el Departamento de Orientación–. Me acusa de que la “estoy abandonado y que soy un poco chaquetera”. Me siento chantajeada afectivamente. En un momento de la conversación me pregunta muy seria: “¿has hablado alguna vez mal de mí?, ¿te pregunta la gente cosas del departamento?”. Sin darme tiempo a contestar me pide encarecidamente que “jamás hable mal de ella ni diga nada que le pueda perjudicar porque hay mucha gente que la quiere ver hundida”. Dos semanas más tarde, cuando llego al despacho me encuentro a una investigadora de otra Universidad. Me comunica que a partir de ese momento ella trabajará en orientación: “todo el mundo tiene derecho a investigar, yo no tengo ninguna exclusividad contigo”. Ayer [junio] me dijo que no entre más en su despacho. ¡Menos mal que quedan dos semanas para que acabe el curso! (Cuaderno de Campo).

La elección de “madrina” no ha sido muy acertada. He pedido al Director que me invite a asistir al Claustro de Profesores de principio de curso. He observado que es muy respetado, muy querido y que tiene mucho peso. Tengo la intención de que me presente oficialmente al profesorado y que me permita explicar el trabajo que estoy desarrollando en el centro (Cuaderno de Campo).

En septiembre de 2010 asisto al primer claustro de curso escolar. Explicando el Proyecto de Trabajo a todo el profesorado. Como hemos comentado, el Centro no tiene permiso de la Delegación Provincial para tal actividad y el Inspector de Educación opina que es obligatorio. Me exigen un compromiso de confidencialidad absoluta: no puedo sacar del Instituto ningún documento, ni datos que hicieran posible la localización del nombre del Centro o de los miembros de la comunidad escolar.

El Director me va otorgando todas las peticiones que le voy haciendo. En primer lugar me permite revisar la documentación archivada en el Centro y acceder a Séneca para estudiar los expedientes académicos del alumnado

“Yo no estoy mucho en mi despacho, cuando quieras, me lo dices y brujuleas por ahí”, – que es como él llama a moverse por la Plataforma Séneca–. Siempre que lo necesito, abre el ordenador con su clave de Director y me da permiso para que “mire todo lo que quiera” siempre y cuando “cumpla con mi compromiso de anonimato y lo utilice para los fines científicos que les he dicho”, porque... como siempre manifiesta: “yo confío en ti”. “Por mí puedes brujulear por el centro todo lo que quieras, pero pide siempre permiso a los profesores. Las entrevistas a los niños las negocias con los padres”. Es una persona entrañable, tiene plena confianza en mí y lo demuestra en cada acto. Nunca me ponen reparo para nada (Cuaderno de Campo).

Con el transcurso de los meses y tras innumerables jornadas en la Sala de Profesores, la relación con el profesorado se va estrachando

Cada día me siento más integrada. Desde hace un tiempo, me he dado cuenta de que no cambian de conversación cuando estoy sentada en la “mesa camilla” donde “el grupo de profesoras pesos pesados” se va sentando en los recreos y en las horas libres –aunque en el Instituto también hay “pesos pesados hombres”, por regla general, no se sientan en *esa* mesa camilla–. De hecho, también he notado que incluso se habla en mi presencia de “ciertos asuntos que podrían considerarse comprometidos”. Los profesores se me acerca más y yo me acerco con más naturalidad a ellos. Cada vez me hablan con más confianza y ya me invitan a los actos “sociales” que planifican con cierta frecuencia dentro del Centro – en el gimnasio cuando ha acabado la jornada escolar– o fuera del mismo (Cuaderno de Campo).

Estas “estrechas relaciones” me permiten conocer en profundidad la realidad y el significado de los “discursos profundos” de los miembros de la comunidad escolar, a la vez que captar, “no solo la cara pública o amable de la dinámica, sino las caras interiores y privadas de lo cotidiano” (Bouché, 1994 y Franzé, 2002).

2.2.2 Métodos cuantitativos

En la presente tesis doctoral hemos desarrollado varias exploraciones bajo una perspectiva de corte cuantitativo con el fin de interpretar, tratar y analizar datos estadísticos.

Las fuentes revisadas han sido: censos y encuestas de población –nacionales, autonómicas y locales–; documentos sobre centros escolares –autonómicos y locales–; y registros de calificaciones, expedientes académicos y otros –existentes en el centro y en el programa Séneca. El tratamiento de dichas fuentes ha consistido en la lectura, interpretación y análisis de los datos, ateniéndonos a las variables seleccionadas para los objetivos del proyecto y a las tablas de frecuencia producidas por el paquete estadístico SPSS mediante el cruce de variables de calificaciones escolares.

Los análisis de población han sido explotados a través de estadísticas oficiales ya elaboradas. Con respecto a las trayectorias escolares de los estudiantes, hemos utilizado el programa estadístico SPSS para la elaboración de tablas formadas por las siguientes variables: las notas y la promoción de curso (variables dependientes) y la nacionalidad de la población escolar (variable independiente). Al hacerlo hemos comprobado si, con respecto a los estudiantes nacionales (que son la categoría de referencia), los de nacionalidad extranjera están en situación de igualdad o desigualdad.

Como ya hemos detallado con anterioridad en los objetivos marcados en el punto 1.4, nuestras pretensiones son: evaluar cómo promueve el alumnado de nacionalidad extranjera y no extranjera de Educación Secundaria Obligatoria

(ESO) de un centro escolar de Andalucía, en cada uno de los cuatro cursos de ESO; analizar qué resultados obtienen en determinadas materias curriculares; tener una visión general de las diferencias en las trayectorias escolares de unos y otros, situando en un nivel más amplio, el análisis de los procesos concretos e individuales que estamos desarrollando y ubicar –temporal y espacialmente– a los sujetos de nuestro estudio cualitativo.

Para ello, tal y como ya ha sido señalado, hemos utilizado el método cualitativo como hilo conductor de toda nuestra investigación ofreciéndole una mayor proporción de uso, pero teniendo presente el método cuantitativo como punto de partida para situar en un nivel más amplio y general –macro– el análisis de los procesos individuales –micro– llevados a cabo.

Para dicho estudio hemos contado directamente con las calificaciones oficiales de todos los estudiantes de dicho centro escolar archivadas en el programa Séneca. Esto ha sido posible, gracias al permiso concedido por el director del instituto¹⁷ para que fueran “utilizados todos los datos acumulados en dicha base de datos, siempre que fueran explotados con los fines científicos declarados por la investigadora y se mantuviera el compromiso de anonimato de todos sus miembros”¹⁸. En ningún caso conseguimos por parte de la Delegación Provincial

¹⁷ Ante la falta de respuesta de la Delegación de Educación, el Director facilitó su ordenador para que se consultara toda la información necesaria para la presente investigación. Me advirtió que si se descubría, le abrirían un expediente disciplinario –como recientemente le habían instruido al director de otro centro escolar–. El Inspector de Educación había expresado verbalmente en una reunión que “ningún director podía permitir que se llevaran a cabo investigaciones en su centro escolar sin el permiso por escrito de la Consejería de Educación” (Notas del Cuaderno de Campo: Conversación informal con un miembro del Equipo Directivo).

¹⁸ Notas del Cuaderno de Campo: Conversación informal con el Director.

–como tendría que haber ocurrido–, permiso para llevar a cabo dicho estudio, a pesar de haberlo solicitado por escrito en dicho organismo. Los intentos por hacerlo de forma “oficial” resultaron infructuosos, evidenciándose el oscurantismo de la administración pública a la hora de hacer públicos los datos sobre rendimiento de los estudiantes de Andalucía (Cebolla y González, 2008).

2.2.3 Métodos cualitativos

La investigación que hemos llevado a cabo en la presente tesis doctoral podría ser encuadrada dentro del grupo de etnografías destinadas al estudio de un aspecto concreto de la sociedad. Este tipo de proceso etnográfico corresponde tanto al paradigma clásico propugnado por Ellen (1984), como a la metodología cualitativa de la Escuela de Frankfurt defendida por Lamnek en 1995. Han sido utilizados métodos procedentes de ambas tradiciones científicas –observación participante, entrevista etnográfica, conversación informal, grupos de discusión, historias de vida y análisis documental–, optando por una estrategia de investigación que combina diferentes herramientas de la etnografía.

La etnografía¹⁹ es un método de producción y análisis de datos que apuesta por la investigación social contextualizada y completa, en la que el elemento vital es la

¹⁹ Hemos encontrado un amplio disenso a la hora de definir la Etnografía y determinar sus relaciones con la Antropología. En ocasiones se la define como descriptiva, otras como interpretativa y otras como desarrollo y verificación de teorías. Según Hymes (1993), los mismos antropólogos carecen de un concepto unificado de etnografía, sobre todo en el campo de la Educación y muchos antropólogos se niegan a admitir que los trabajos realizados desde otras disciplinas (sociología, pedagogía, psicología) constituyan etnografías. Según Goetz y LeCompte (1988) la etnografía representa un enfoque de los problemas y procesos educativos constituyendo una herramienta interdisciplinar, al ser practicada por investigadores de distintas disciplinas. Por otro lado, García Castaño y Pulido (1994) enfatizan que la etnografía escolar es el trabajo que los
(continuación de la nota al pie)

interacción social. En este sentido, y siguiendo a Lacey (1976), nos hemos centrado en la descripción pormenorizada del contexto personal, familiar, social y educativo de los estudiantes de nacionalidad extranjera en particular, además de otros miembros de la Comunidad Escolar como progenitores y profesorado, aplicando el “punto de vista del nativo” de Malinowski (1973)²⁰ y aplicando la práctica de la investigación biográfica –Kornblit (2010) y Pujadas (1992)–.

Hasta la fecha, la mayoría de las investigaciones que se han llevado a cabo en España en relación a escolares de nacionalidad extranjera se han desarrollado desde un enfoque cuantitativo y por regla general se centran en analizar su integración social en la sociedad receptora y en el proyecto migratorio de su grupo doméstico. No obstante, en la literatura científica se registra una carencia de investigaciones de corte cualitativo que ahonden en las vidas –familia, escuela, grupo de iguales– de los estudiantes de nacionalidad extranjera y que valoren y calibren las variables influyentes y las razones ofrecidas –por el propio alumnado, sus familias y sus docentes– en sus fracasos o éxitos escolares. Lo que supone, desde nuestra perspectiva, una importante limitación a la hora de dar cuenta de las

antropólogos desarrollan cuando estudian uno de los contextos de la educación: las escuelas. Opinan que las etnografías escolares realizadas desde otros campos (didáctica, sociología) no coinciden con los principios teóricos y metodológicos y con los postulados que se manejan en la antropología. No comparten esta idea otros autores (Santos, 1990; Bartolomé, 1992) del campo de la Didáctica o de los Métodos de Investigación.

²⁰ A la hora de aplicar el “punto de vista del nativo” y tal y como recomienda Malinowski, hemos contado qué hemos hecho y de qué forma, hemos presentando al detalle, de forma imparcial, absolutamente limpia y sincera, de forma coherente, responsable y comprometida todas las condiciones del experimento; hemos realizado una descripción exacta de los aparatos utilizados; hemos detallado la manera en que fueron encauzadas las observaciones; su número; el tiempo dedicado y el grado de aproximación; y por último hemos llevado a cabo contrastes y comparaciones, confirmaciones, reestructuraciones y rectificaciones de las anteriores etapas de nuestra investigación.

experiencias vitales de los estudiantes de origen migrante. De ahí la relevancia de utilizar también métodos cualitativos, como el uso de historias de vida, entrevistas en profundidad y observación participante –Willis (1988) y Werner y Schoepfle (1993)–.

En la presente investigación hemos utilizado los siguientes métodos cualitativos: observación participante, entrevista etnográfica o en profundidad y enfoque biográfico. Pasemos a continuación a definirlos.

2.2.3.1 Observación participante

La observación participante es uno de los métodos de acercamiento etnográfico por excelencia en el que el investigador puede asumir diversidad de roles. En nuestro caso hemos asumido lo que Junker denomina “rol de observador como participante”, por el que será necesario dar a conocer públicamente desde el comienzo y sin disfraces la actividad empírica que se pretende llevar a cabo (Junker, citado en Vessuri, 1973).

Permite obtener información más allá de la aportada voluntaria o involuntariamente de manera verbal para un mejor entendimiento de los fenómenos acaecidos y deberá llevarse a cabo sin predisposición por parte del investigador, no importa tanto la cantidad y frecuencia de los hechos como su cualidad descriptiva basada en la percepción libre y prolongada de los mismos.

Con su práctica se intenta

... lograr un conocimiento profundo, un acceso al significado de los comportamientos para realizar luego un relato dirigido a otros acerca de cómo son, cómo viven, piensan, ven el mundo aquellos entre quienes se ha socializado el investigador. Se trata, pues, de

un aprendizaje controlado, una socialización con retorno previsto, una socialización reversible (Velasco y Díaz de Rada, 1997:27).

Requiere de la presencia del analista en el lugar concreto durante un largo período de tiempo y es necesario el cumplimiento de dos condiciones indispensables: tomar precauciones en los acercamientos personales entre el investigador y los agentes que constituyen su objeto de análisis; y tener presente, que las vinculaciones entre unos y otros pueden favorecer la fluidez de la comunicación y reducir las barreras y situaciones de “violencia simbólica” (Franzé, 2002).

Spradley (1980) sostenía que la observación participante es el método que hace posible acceder a los significados, observándolos desde dentro, lo que implica el establecimiento de una relación de empatía –vínculos personales y emocionales– entre investigador e investigado (Pujadas y Muñoz, 2010b). Para construir esta empatía es decisivo estar presente de forma prolongada en el campo de trabajo, en nuestro caso un centro de ESO, durante tres años escolares continuados, en horario de jornada escolar completa. En este periodo se ha desarrollado observación participante en algunas de las sesiones desarrolladas en: tutorías, clases de Lengua, Matemáticas, Inglés, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales a las que asistía el alumnado entrevistado, clases en el Aula Temporal de Adquisición Lingüística (ATAL), actividades de Apoyo y Refuerzo Educativo, recreos, actividades escolares realizadas en el patio; reuniones de los Equipos Educativos, Departamentos y Equipo Directivo, Claustros, actividades realizadas por el Departamento de Orientación, la educadora social y el mediador intercultural, actividades llevadas a cabo dentro y fuera del centro por las ONG, actividades de acompañamiento y reuniones convocadas por la mesa de educación del barrio, entre otras. Con el fin de facilitar las observaciones se elaboró una guía orientativa

que enmarcaba las categorías, ámbito, contexto y lugar en el que se desarrolló el evento y las opiniones, expresiones y comentarios de las personas involucradas en él.

En cada uno de los contextos en los que la investigadora realizó esta actividad, la interrelación con los miembros de la comunidad fue activa y participativa, lo que ha facilitó la captación de la realidad de forma fiable y objetiva –se pudo comprobar que, tras el lógico periodo de adaptación a la presencia continua de la misma en la sala de profesores y concretamente en la mesa camilla, en la que se “cocían” gran parte de los asuntos más importantes del centro, una amplia proporción de docentes dejó de cambiar de tema de conversación al acercarse.

Desde el principio, y siempre que era posible, se realizó observación participante. Siempre se procuraba seguir un orden establecido con anterioridad para la actividad concreta a trabajar, aunque no siempre se conseguía. Por regla general se comenzaba la observación sistemática del grupo en su conjunto, para focalizarla a continuación en el profesorado y en los estudiantes a los que se iba a hacer entrevistas en profundidad. En una fase exploratoria se tuvieron en cuenta las aulas y los espacios comunes, formales e informales (Goffman, 1969), así como los tiempos dedicados a la tarea educativa y al ocio.

A continuación, y en el menor tiempo posible, la información era ordenada y codificada en el diario de campo, instrumento clave en el que se han ido registrando conversaciones, charlas informales, opiniones, quejas, informaciones, incidentes, relaciones y la vida cotidiana del centro, realizadas en los espacios en los que surgían: patio, pasillos, aulas, despachos, salas de profesores, mesa camilla, puerta exterior del Instituto mientras se fumaba, bar donde se desayunaba –

también conocido como “la oficina”–, calle, coche de vuelta a casa, domicilios particulares, etc.

Estas observaciones fueron completadas con grupos de discusión y entrevistas en profundidad a estudiantes, profesorado, padres, madres, personal de diversas organizaciones y otros miembros de la comunidad educativa del centro y del barrio. A pesar de que la unidad de observación principal fue desarrollada dentro del Centro Escolar, en ningún momento se olvidaron las otras esferas sociales y dinámicas comunitarias que pudieran influir en la trayectoria escolar de un estudiante –el grupo socio-familiar y el ámbito local–. Por ello, en no pocas ocasiones, salimos del entorno puramente escolar, para centrar nuestra mirada en “los otros espacios” –plazas, calles, tiendas, espacios de culto y reunión, etc.–, siempre y cuando pudieran ser relevantes en el conocimiento profundo del alumnado en general y sobre todo, de los estudiantes a los que se iba a realizar Biografías o Historias de Vida en particular.

2.2.3.2 Entrevista etnográfica o en profundidad

La entrevista etnográfica, también llamada entrevista en profundidad²¹ es un método que se desarrolla en una situación de diálogo y de comunicación que nos permite comprender y profundizar en los significados de los contextos y situaciones de los interlocutores seleccionados. En palabras de Taylor y Bogdan (1986:103) “en este tipo de entrevistas nuestros interlocutores son informantes

²¹ Utilizaremos indistintamente ambos términos. La literatura consultada no se pone de acuerdo en cuál es el más acertado para cada situación.

en el más verdadero sentido de la palabra. Actúan como observadores del investigador, son sus ojos y oídos en el campo. En tanto informantes, su rol no consiste simplemente en revelar sus propios modos de ver, sino que deben describir lo que sucede y el modo en que otras personas lo perciben”.

La entrevista en profundidad pretende contrastar y completar los datos producidos a través de la observación participante por otros métodos científicos. La diferencia fundamental entre ambos métodos es que, en la observación participante el investigador utiliza el contexto natural y en la entrevista se selecciona una situación pactada y específicamente preparada con antelación. Taylor y Borgman lo definen como un método en el que se producen

... reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros estos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras. Las Entrevistas en Profundidad siguen el modelo de una conversación entre iguales y no de un intercambio formal de preguntas y respuestas [...]. El rol implica no sólo obtener respuestas, sino aprender qué preguntas hacer y cómo hacerlas (Taylor y Borgman 1986:101)

En ellas suelen participar dos actores: el entrevistador y el entrevistado. El primero dirige el proceso comunicativo y suele hacer preguntas, lo que determinará en gran medida las respuestas y actitud del segundo, el entrevistado (Goffman, 2001).

Desde el punto de vista de Stubbs (1984) esta técnica permite abordar aquellos aspectos de difícil cuantificación acerca de las vivencias cotidianas, actitudes y opiniones de las personas entrevistadas, ayudando a conseguir un importante grado de profundidad, flexibilidad y riqueza. Para Cardano (2003) el objetivo principal es recoger historias o fragmentos de vida del entrevistado para que el

entrevistador sea capaz de reconstruir a posteriori el sentido de la experiencia del entrevistado a través de una narración integrada en un contexto con sus significados. Para hacer que el entrevistado adopte una actitud narrativa es necesario que el entrevistador deje claro que su interés principal es recoger su experiencia. Es importante prestar atención a las preguntas que se formulan con el fin de que no contribuyan a reforzar las fronteras entre entrevistador y entrevistado. El entrevistador debe mostrarse como un observador y no como un examinador (La Mendola, 2009).

La entrevista suele dividirse en tres tipos: estructuradas, semi-estructuradas o abiertas. La elección depende de las circunstancias en las que se realiza y de las características de las personas entrevistadas. En nuestro caso, por las propias características de la información en la que estábamos interesados, hemos incluido preguntas de los tres tipos anteriormente mencionados, acerca de sus experiencias, opiniones, sentimientos, conocimientos, antecedentes, todo englobado en un eje temporal con el fin de elaborar con posterioridad –en algunos casos– historias de vida.

Casi la totalidad de las entrevistas fueron grabadas y transcritas íntegramente, reproduciendo las señales no verbales que anotábamos en nuestro cuaderno de campo cuando era posible. Por último señalar la gran dificultad con la que nos encontramos cuando pudimos comprobar el inmenso corpus informativo con todas las transcripciones finalizadas. Y es que, como señala Pujadas (1992) uno de los máximos inconvenientes de la utilización del método biográfico está en la difícil –y a veces casi imposible– tarea de ordenarlo y analizarlo.

Llevamos a cabo un muestreo intencional debido a que no entraba dentro de nuestros propósitos generalizar los resultados obtenidos. Seleccionamos veinte estudiantes –diez del sexo masculino y diez del sexo femenino y de ellos, la mitad con éxito escolar y la otra mitad con fracaso escolar– de segundo ciclo de ESO (tercero y cuarto curso). El tercer año de trabajo de campo decidimos continuar en primero de Bachillerato con aquellos estudiantes que aceptaran, a fin de profundizar en sus recorridos. La finalidad última de este criterio de selección era que hubieran tenido una pequeña trayectoria escolar dentro del Instituto. En un principio teníamos pensado seleccionar alumnado de nacionalidad marroquí, pero dada la escasa población de estudiantes de esta procedencia en el IES Profesor Espina, decidimos seleccionarlos de Latinoamérica, que era la zona geográfica mayoritaria de procedencia. No obstante, durante los tres años que duró el trabajo de campo, mantuvimos una estrecha relación “de trabajo” con tres estudiantes no latinoamericanos (un niño de Polonia y una niña y un niño de Marruecos).

La selección de estudiantes se realizó de la siguiente forma:

- Se mantuvo una reunión con cada tutor con el fin de recabar información acerca del alumnado de nacionalidad extranjera de la clase y sus peculiaridades.
- Se analizó cada estudiante con los docentes del Equipo Educativo del presente curso o de los anteriores.
- Se habló con cada estudiante para explicarle el Proyecto y las reuniones mensuales que se iban a mantener.
- Se solicitó permiso a la madre y/o padre de cada estudiante.

En un primer momento se destacaron veinte estudiantes, de los cuales cinco rechazaron colaborar –dos alumnas con trayectoria escolar de éxito, dos alumnos

con trayectoria escolar de fracaso y una alumna con trayectoria escolar de fracaso—. Con los quince restantes comenzamos las entrevistas en profundidad. En los dos meses siguientes, tres estudiantes decidieron no continuar. Quedaron doce con los que continuamos manteniendo reuniones frecuentes y con los que se realizaba observación participante en diferentes estancias del centro escolar. A pesar de ello, en el presente trabajo empírico exclusivamente hemos presentado ocho historias de vida, las razones son las siguientes: dos estaban incompletas o tenían escasa información debido al elevado absentismo de los estudiantes y/o a los continuos “plantones” de algunos de sus progenitores y las otras dos, por expresa desautorización de sus interlocutores ya que relataban circunstancias personales extremadamente duras, llenas de desajustes y crisis:

[...] yo te lo cuento a ti, pero no puedes decírselo a nadie, ni a mi tutora, ni a mi madre, a nadie [...] yo confío en ti [...] nunca se lo he contado a nadie, me da vergüenza (Estudiante).

Le voy a contar una cosa para que lo sepa, me han dicho que usted es psicóloga y quizás pueda ayudar a mi hijo, pero no quiero que nadie sepa que se lo he contado, si [nombre del hijo] se entera que usted lo sabe, me mata, tampoco quiero que le diga que he venido a hablar con usted, por eso me tengo que ir antes de que toque [el timbre de salida] (Madre).

Con respecto a los progenitores de los escolares, solicitamos su disponibilidad al pedirles permiso para entrevistar a sus hijos e hijas. Aceptaron todas las madres y ocho padres, algunos de ellos pareja entre sí. Todas las madres acudieron a las citas con la etnógrafa; de los padres, acudieron tres. Con respecto a los otros miembros de la comunidad escolar, entrevistamos a: miembros del equipo directivo; varios profesores y/o profesoras de cada materia curricular; la mayoría de los coordinadores de Proyectos Educativos; personal externo de Asociaciones

u ONG colaborador con el centro, y por último, organizaron grupos de discusión en seis departamentos educativos.

El momento de la jornada escolar en la que se realizaba la entrevista era pactada con algún miembro del equipo educativo y con el propio estudiante, de forma que no le hiciera perder sesiones de clase fundamentales para su progreso escolar. Las entrevistas nunca se llevaban a cabo durante el recreo y eran absolutamente voluntarias y flexibles. La mayoría de las veces se llevaban a cabo durante la jornada escolar. Cuando esto ocurría fuera de ella, se elegía un lugar en el que el entrevistado se sintiera cómodo –parque, paseo por la calle, banco de una iglesia, canchas de baloncesto, cafetería–.

En ocasiones, estas reuniones iban acompañadas de relatos personales y análisis de objetos que el propio estudiante aportaba: fotos, vestidos, juguetes, recuerdos, etc. Las entrevistas siempre eran almacenadas en una grabadora, previo consentimiento, para su posterior transcripción –excepto en algún caso muy puntual–. Excepto con dos estudiantes, con los que era muy difícil mantener conversaciones fluidas, por su estado anímico y psicológico, existen entre veinticinco y treinta horas de grabación de cada uno.

Las entrevistas al alumnado se llevaron a cabo durante un año escolar completo, dos o tres sesiones al mes, durante cincuenta minutos –aunque con ocho de ellos se volvieron a realizar algunas entrevistas a lo largo del curso escolar siguiente con el fin de clarificar algunas ideas–. La estancia habilitada para ello era el despacho de un miembro directivo del grupo de Adultos que venía por la tarde.

Con los padres y madres las reuniones se pactaban al solicitarles permiso para sus hijos e hijas. La investigadora se adaptó en todo momento a la hora y lugar elegido por ellos para la realización de las entrevistas etnográficas. La mitad de ellas fueron llevadas a cabo en el centro escolar por las mañanas y la otra mitad en los domicilios particulares por las noches, al acabar sus jornadas laborales o en fines de semana. Nunca se entrevistó al padre y a la madre juntos, siempre separados, aunque en varios casos fue solicitado por algún miembro de la pareja. Todas las reuniones fueron grabadas y transcritas posteriormente. Tenemos recogidas entre siete y diez horas de grabación de cada padre y/o madre.

Con el profesorado, además de entrevistas en profundidad, se llevaron a cabo grupos de discusión. El grupo de discusión es una técnica no directiva que tiene por finalidad la producción controlada de un discurso por parte de un grupo de sujetos que son reunidos, durante un espacio de tiempo limitado, a fin de debatir sobre determinado tópico propuesto por el investigador. Watts y Ebbut (1987) reconocen que se trata de establecer y facilitar una discusión y no entrevistar al grupo por lo que resulta oportuno marcar diferencias respecto a la mera adición de entrevistas individuales. Por su parte, Krueger (1991) alude que se realiza para obtener información de naturaleza cualitativa de un número determinado y limitado de personas, en un entorno en el que se induce a alimentar la discusión, combinando elementos de la entrevista individual y observación participante. Ibáñez (1989) opina que se trata de un intercambio cara a cara entre personas que poseen un interés común para discutir un tema, resolver un problema, tomar una decisión o adquirir información por el aporte recíproco, todo dentro de un máximo de espontaneidad y libertad de acción, limitando solamente por el

cumplimiento más o menos flexible de algunas pautas generales. Desde esta perspectiva todo el material producido es cualitativo, ya que se trabaja sobre la base de las actitudes, percepciones, opiniones de los integrantes del grupo. En este sentido Agulló (1997) señala que el grupo de discusión es un método de investigación social que –como la entrevista abierta o en profundidad, y las historias de vida– trabaja con el habla. En opinión de Ibáñez (1989), para que este método sea diferente a una charla corriente debe cumplir las siguientes normas: la discusión se realiza alrededor de un tema que interesa a todos, apartándose lo menos posible del mismo, el intercambio de ideas sigue cierto orden lógico, tiene coherencia con el tema a investigar, no se realiza al azar girando en torno al objetivo central, la discusión se desarrollará en un clima democrático, sin hegemonía de ninguno de los miembros y con el mayor estímulo para la participación activa y libre. El número de personas que conforman un grupo de discusión es para Krueger (1991) de vital importancia ya que radica en él la calidad de la información. Debe ser lo suficientemente pequeño como para que todos tengan la oportunidad de exponer sus puntos de vista y lo suficientemente grande como para que exista diversidad de puntos de vista. Wells (1974) y Morgan (198) piensan que el tamaño debe estar comprendido entre 6 y 10 sujetos de forma que los sujetos estén lo suficientemente próximos para que pueda suscitarse entre ellos una conversación sobre el tema a investigar y no sea necesario gritar (Bion, 1974). La mayoría de los autores defienden la necesidad de homogeneidad en la composición de los grupos de discusión (Greenbaum, 1988; Krueger, 1991; Morgan, 1988). Un papel importante lo juega el moderador, que tiene la función de dirigir la discusión, de mantener el control suave dentro del grupo, de escuchar y comunicar en forma clara y precisa y de observar. Debe ser buen conocedor de

los procesos de grupo (Lederman, 1990), sensible, escuchador, de expresión clara, flexible (Goodman, 1984), o incluso expresivo, animado, con sentido del humor, simpático (Hartman y Arora, 1988). Los datos producidos deben quedar registrados mediante una grabadora y transcrito con posterioridad, resultando un texto para analizar. Para Folch-Lyon y Trost (1981), Morgan (1988) y Watts y Ebbutt (1987), la presencia de una grabadora inhibe menos en un grupo que ante un solo individuo y además se ha demostrado que el inicial efecto inhibitor de la grabadora desaparece tras un breve período de tiempo.

Todas las reuniones con el profesorado se desarrollaron durante la jornada laboral –mañana o tarde– en el lugar y horario que era viable para ellos. Cada entrevista duraba una hora lectiva durante las sesiones que fueran necesarias –con algunos docentes existen hasta doce horas de grabación, con otros, en dos sesiones de una hora todo estaba terminado–. Los grupos de discusión se organizaron en los departamentos curriculares durante las sesiones de reunión de departamento a lo largo de una, dos o tres sesiones –de cincuenta o sesenta minutos–. La dinámica era similar a la utilizada en las entrevistas individuales.

Con los miembros de las ONG o asociaciones colaboradoras se realizaron entrevistas en profundidad. En todas ellas la investigadora se adaptó igualmente al horario y lugar que decidía la persona entrevistada. Con cada una la reunión duró entre dos y cuatro horas en diferentes sesiones. Todas fueron grabadas.

Los aspectos organizativos se recogieron en cada entrevista para la posterior sistematización de la información. Para ello se contemplaron los datos personales de los entrevistados, el título del proyecto, el nombre de investigadora, el número y nombre de personas entrevistadas, el cargo desempeñado, la fecha,

hora, duración y lugar de la entrevista y el lugar, dificultades, anécdotas y condiciones de la misma. Para cada colectivo se diseñó un guión de entrevista²², y dependiendo de las circunstancias, éste se siguió con mayor o menor constancia.

Transcurrido unos meses de acceso al campo, y de forma simultánea a la realización de las entrevistas en profundidad, se fueron produciendo –de forma espontánea, no programada y transcribiendo en el cuaderno de campo– conversaciones informales con diferentes miembros de la comunidad escolar, que nos permitieron contrastar mucha de la información extraída con las entrevistas en profundidad. Al ser conversaciones informales, no había guión predeterminado que seguir.

2.2.3.3 Enfoque biográfico

En la presente investigación hemos seleccionado el enfoque biográfico (también denominado historias de vida) como herramienta metodológica de construcción de una parte de los datos empíricos. Esta elección se sustenta en que, como señala Kornblit (2010), mediante su elaboración podemos tener una mejor aproximación a los procesos de construcción de la experiencia social de los sujetos y a las diversas vinculaciones entre sus reflexividades, contextos y soportes materiales y/o simbólicos.

A pesar de que un sector de la literatura revisada discrepa entre sí a la hora de definir cada uno de los posibles métodos que incluye el enfoque biográfico, otra

²² Ver Anexo I: Guiones de entrevistas.

parte agrupa el enfoque biográfico en relatos biográficos e historias de vida que consisten, *grosso modo*, en el desarrollo de las experiencias vitales de un individuo a lo largo de un periodo de tiempo determinado. Concretando, los relatos biográficos hacen referencia a experiencias del presente, pero cobijadas bajo significados remotos

...donde se exploran las capas de recuerdo y del significado que se van construyendo en torno a determinados acontecimientos del pasado (Thomson, 1994).

Las historias de vida –en nuestro caso, con estudiantes de nacionalidad extranjera– describen con frecuencia los cambios personales, socioeconómicos, profesionales, etc. generados por su propia trayectoria vital –en nuestro caso, migración– (Labrador, 2001).

Coincidimos con Pujadas (1992) cuando afirma que una de las ventajas que detenta el enfoque biográfico es que nos introduce en profundidad en el universo de las relaciones sociales primarias: [...] relaciones familiares, pautas de formación y funcionamiento de las relaciones de sociabilidad, [etc.]. De igual manera estamos de acuerdo con Levi (1989) cuando sostiene que la investigación biográfica es el lugar ideal para verificar la libertad de que disponen los actores y para observar el modo en que funcionan algunos sistemas normativos que no están exentos de contradicciones. El método biográfico es en definitiva en palabras de Marinas y Santamaría (1993), un proceso de la memoria individual, grupal y colectiva, una voluntad de rescatar las historias particulares –de género, de clase, de país, de linaje– que tratan de abrirse paso a través de los discursos canónicos de la historia.

No debemos olvidar, por otro lado, la gran desconfianza que provocan estos métodos desde la perspectiva de la ciencia tradicional, por la escasa precisión y

falta de exactitud de los testimonios orales y por la dificultad que entrañan para su posterior interpretación y análisis. Sin embargo, a pesar de estas reticencias, es un hecho que la producción de relatos biográficos permite un acercamiento al individuo y sus experiencias vitales –que es nuestro fin último–, a los cuales no sería posible acceder mediante métodos de corte cuantitativo. Por esta razón tomamos la decisión de su elección.

El enfoque biográfico vincula la experiencia individual única con el contexto social en que tiene lugar (Kornblit, 2010). Así mismo, Pujadas (1992) postula que el método biográfico permite la convergencia del testimonio subjetivo de la trayectoria vital en una época concreta. Por ello, el autor considera que el enfoque biográfico es particularmente apropiado en los análisis de situaciones de desajuste y de crisis. El método principal de construcción de la evidencia empírica es la entrevista etnográfica o en profundidad. En ella, cada individuo describe –de forma consciente o inconsciente– los momentos, puntos de inflexión y experiencias vitales de sus recuerdos, sucesos o situaciones vividas introduciendo dimensiones como el tiempo y el cambio social (Ascenio, 1995).

Bertaux y Kohli (1984) distinguen dos tendencias diferenciadas dentro de los Relatos Biográficos: la interpretativa, que se centra en los aspectos simbólicos de la vida social y de sus significados en la vida individual y la etnográfica que se fundamenta en la descripción de las trayectorias vitales dentro de contextos sociales.

Las herramientas a utilizar pueden ser: autobiografías, biografías, diarios, cartas, notas necrológicas, crónicas de experiencias personales, historias personales, relatos de vida, entrevistas, observación, etc. (Denzin, 1997). En nuestro caso se

ha utilizado la observación participante a toda la comunidad escolar y en concreto a los estudiantes de nacionalidad extranjera, en un centro de de ESO, a lo largo de tres años consecutivos y la entrevista en profundidad a doce discentes, sus padres o madres y sus docentes.

En la presente investigación hemos combinado la tendencia interpretativa –se ha otorgado especial relevancia a los aspectos simbólicos de la vida social de cada uno de los estudiantes y sus familias y se ha relacionado a continuación con las posibles influencias en sus vidas individuales y la tendencia etnográfica –en otras ocasiones hemos colocado el punto de mira en sus trayectorias vitales para luego ir ampliando el campo a sus contextos sociales–.

Si partimos de la nomenclatura utilizada por los textos revisados, en el presente trabajo de investigación hemos elaborado relatos biográficos –las alocuciones de estudiantes, familias y personal docente hacen referencia a experiencias del presente aunque en ocasiones albergadas bajo significados pasados– e historias de vida –los interlocutores con frecuencia se fundamentan en los cambios personales, sociales, económicos, profesionales generados por sus propias trayectorias vitales–.

No obstante, creemos que las personas con las que hemos trabajado han centrado más sus discursos en los cambios producidos en sus recorridos vitales, por ello hemos decidido utilizar el término de historia de vida. En la producción de información hemos recurrido a todos aquellos aspectos simbólicos de la vida social de doce estudiantes, sus familias y sus docentes y los significados que ha tenido en la vida individual de todos ellos, a la vez que se ha hecho hincapié en las

trayectorias vitales descritas y en las conexiones con sus propios contextos sociales.

En el Anexo II hemos presentado ocho historias de vida. Tal y como hemos comentado, dos no han sido presentadas porque estaban incompletas o tenían escasa información y dos por relatar circunstancias personales que no teníamos autorización para publicar. No obstante, si se nos permitió hacer uso de algunos fragmentos concretos, que aparecen en los análisis por su interés.

2.2.4. Tratamiento y análisis de datos

Para el análisis de datos cuantitativos, hemos utilizado, como señalamos con anterioridad, el paquete estadístico SPSS.

De igual manera, existen herramientas informáticas de organización, interpretación y análisis de datos provenientes de estudios cualitativos –Aquad, Qualog, Ethno, Qualpro, Textbase, Alpha, Ethnograph, Nudist–, no obstante, tomamos la decisión de no utilizar ninguna de ellas. Hemos seleccionado por el contrario, diversas líneas de trabajo interconexionadas entre sí. Una de ellas es el análisis de contenido. La razón fundamental es que coincidimos con Landry (1998) cuando asegura que constituye un método de producción de datos muy apropiado para analizar material no estructurado, para sumergirse en los discursos individuales y colectivos y para comprender mejor las realidades vividas por cada uno de ellos.

Como en otros campos de las Ciencias Sociales, existe un amplio disenso a la hora de definir y clasificar este método de análisis. En términos generales, Mayer y Quelle (1991) lo fijan como un método que busca descubrir el significado de una

expresión verbal o mensaje proveniente de una entrevista, discurso, historia de vida, artículo de revista o memorando, haciendo aparecer de manera adecuada su sentido. Berelson (1952), el primer autor que escribió un libro específico del tema, señala que el análisis de contenido es una técnica de investigación para la descripción objetiva, sistemática y cuantitativa del contenido manifiesto de las comunicaciones con el fin de interpretarlas.

Desde una óptica más amplia, podemos situarlo en el extenso campo formado por diferentes técnicas combinadas intrínsecamente entre sí –entre las que se encuentran la observación participante y la entrevista– que consiste en el análisis de la realidad social a través de documentos (López-Aranguren, 1986), o en palabras de Bardin (1996), un conjunto de técnicas de análisis de las comunicaciones utilizando procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes. Por otro lado, Krippendorff (1977) lo entiende como un método de investigación destinado a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a un contexto. Pero será la definición de Philipp Mayring (2000) la que sustente la propuesta que aquí presentamos. Para el autor es una “aproximación empírica de análisis metodológicamente controlado de textos al interior de sus contextos de comunicación, siguiendo reglas analíticas de contenido y modelos paso a paso, sin cuantificación de por medio”.

Siguiendo a Berelson (1952), Mayntz *et al.* (1980), Bardin (1986), López-Aranguren (1986), L'Écuyer (1990), Mayer y Quellet (1991), Landry (1998) y Mayring (2000) hemos seguido el siguiente proceso en nuestro análisis: en primer lugar clasificamos y organizamos todas las transcripciones de las entrevistas y grupos de

discusión, las notas de los cuadernos de campo y la información de la que disponíamos de las observaciones realizadas, intentando formular las primeras guías de trabajo de modo flexible con el fin de no obstruir los posibles temas que pudieran surgir más adelante. A continuación realizamos una lectura atenta y repetida de las transcripciones para familiarizarnos con las mismas y adquirir una visión de conjunto. Seguidamente fuimos anotando las preguntas que iban surgiendo y tomando decisiones acerca de los conceptos y categorías –algunas preestablecidas con antelación al comienzo de la investigación y otras que fueron emergiendo del trabajo de campo (L'Écuyer, 1987 y Landry, 1998)– sobre los que apoyaríamos las interpretaciones finales.

En un siguiente momento analizamos los datos producidos –que tenían relación con las preguntas de investigación planteadas– agrupándolos por temas y desglosando su contenido. Esta última fase es en palabras de Gil, García y Rodríguez (1995) la que quizás entraña mayor grado de dificultad de todo el proceso de investigación y está sujeta en ocasiones, a un cierto grado de subjetividad.

Igualmente hemos tenido presente en todo momento las proposiciones y puntos de vista de Velasco y Díaz de Rada (1997) que nos invita a atenernos al siguiente proceso de interpretación y análisis: una vez transcritos los discursos (charlas informales, entrevistas etnográficas y observaciones) de todos los miembros de la comunidad escolar, la investigadora los organizó en bloques temáticos teniendo en cuenta el contenido, las características del informante y el contexto. En todos los casos se modificó el nombre de pila y estatus personal de cada informante con el fin de mantener la confidencialidad y el anonimato–. A continuación hemos

redactado las historias de vida de cada estudiante. Seguidamente hemos analizado e interpretado todos los documentos producidos, intentando identificar temas, mostrar su vinculación, mostrar el conjunto de reglas en que las que quedan encuadrados, constituir la estructura simbólica subyacente y comprender la acción humana.

Nuestra última etapa ha sido la preparación del Informe Final. En él hemos realizado una reconsideración última de todo el material de investigación. Esto es, hemos delimitado, clarificado y conjugado el conjunto de la información de la investigación con el fin de poner un Documento por escrito. Para Knapp (1986) la redacción de una etnografía requiere el mismo tiempo que el dedicado a la obtención de los datos del campo, circunstancia que se ha cumplido en nuestro caso, hemos tardado más de dos años en dejar por escrito constancia de todo el trabajo realizado. Woods (1987:183) denomina esta etapa de la investigación “el umbral de sufrimiento” y en nuestro caso, supuso un duro esfuerzo y un intenso debate interno. He de reconocer que ha sido la etapa más compleja e ingrata.

Arnaus y Contreras (1995) proponen que a la hora de elaborar un Informe de Investigación debemos ser muy cuidadosos con su contenido, estructura, extensión, formato, estilo y vocabulario, considerando detenidamente a quién va dirigido. Hemos intentado en todo momento seguir sus consejos. Según Goetz y LeCompte (1988) y García, Ibañez y Alvira (2001), un Informe será completo si aborda las cuestiones y objetivos planteadas en un comienzo, el marco teórico y conceptual, la metodología, los sujetos de estudio y sus contextos, la trayectoria, formación y experiencia del investigador o investigadora y por último, las estrategias de producción, interpretación y análisis de datos. Este es el esquema

general por el que nos hemos guiado. Queremos señalar que en la elaboración de este Informe hemos incluido citas directas de los discursos con el fin de ilustrar los mismos. Pensamos que la inserción de fragmentos añade vida y color al informe (Grunig, 1990). De acuerdo con la distribución señalada por Morgan (1988), en un informe la tercera parte la constituirán citas directas, y el resto se dividirá entre contextualizar las citas e interpretar su significado.

En el siguiente capítulo mostraremos los procesos y cambios por los que han atravesado el conjunto de personas de nacionalidad extranjera a nivel del Estado español, a nivel de la Comunidad andaluza y por último, dentro de la provincia donde se ha desarrollado nuestra investigación.

Capítulo 3
POBLACIÓN DE NACIONALIDAD
EXTRANJERA: ESPAÑA,
ANDALUCÍA Y SUS PROVINCIAS

Presentamos a continuación los datos de evolución de población de nacionalidad extranjera en los diversos contextos geográficos de nuestro entorno más inmediato: el nacional –España– y autonómico –Andalucía–, terminando con la provincia concreta en la que se ha llevado a cabo el trabajo de campo.

Para el desarrollo de este apartado hemos utilizado diversas fuentes documentales en un intento de producir datos lo más exhaustivos posibles. No obstante, hemos encontrado ciertas dificultades a la hora de manejar tal pluralidad: no siempre los datos son tratados con los mismos parámetros; los criterios para organizar a las personas que han emigrados a territorio español difieren en ocasiones y la terminología utilizada para nombrarlos también es muy variada. Al hilo de estos obstáculos, F. Javier García Castaño y Lorenzo Capellán en un interesante artículo escrito en 2002, nos recuerdan que ciertos documentos que aborden temáticas relacionadas con personas de otra procedencia geográfica presentan diversas dificultades por la inexactitud con la que establecen la categoría de “extranjero”:

La primera [dificultad] tiene que ver con el hecho de que la diversidad de las fuentes ofrece panorámicas diferentes: cada una de dichas fuentes “cuenta” personas diferentes, lo que no impide que en los que “cuentan” unos se encuentren los “contados” por otros. La segunda

conciene a las deficiencias de las llamadas estadísticas oficiales sobre extranjeros: en la mayoría de los casos, por ejemplo, se trata de fuentes generadas desde la administración central del Estado que no permiten los datos desagregados para poder estudiar con detalle determinadas variables. Por ello, las fuentes para el estudio de la población extranjera requieren un mínimo análisis y un trato cauto y cuidadoso. Dado que no existe una única fuente de referencia se hace necesario recurrir a diversas fuentes para conseguir una aproximación global que pueda considerarse aceptablemente representativa (García y Capellán, 2002: 00).

En el presente trabajo se han utilizado, fundamentalmente, las siguientes fuentes estadísticas:

1. Cifras de Población. Publicadas por el Instituto Nacional de Estadística (INE).

Esta estadística ofrece información sobre población residente en España desagregadas según características demográficas (sexo, edad, año de nacimiento, país de nacimiento y nacionalidad).

<http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=%2Ft20%2Fp321&file=inebase&L=0>

2. Proyección de Cifras de Población 2013-2023. Publicadas por el Instituto Nacional de Estadística (INE). Previsión actualizada de la población residente en España, comunidades autónomas y provincias, desagregadas según características demográficas básicas, para los próximos años, partiendo de la Estimación de la Población Actual a 1 de enero del año en curso.

<http://www.ine.es/prensa/np813.pdf>

3. Padrón Continuo de Población de Municipios Españoles. Publicado por el Instituto Nacional de Estadística (INE). Registro administrativo donde constan los vecinos del municipio. Su formación, mantenimiento, revisión y custodia corresponde a los respectivos ayuntamientos y de su actualización se obtiene la Revisión del Padrón municipal con referencia al 1 de enero de cada año, que es

aprobada por el Gobierno a propuesta del INE, tras el informe favorable del Consejo de Empadronamiento.

<http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=%2Ft20%2Fe245&file=inebase&L=0>

4. Estadística de Migraciones. Publicada por el Instituto Nacional de Estadística (INE). Toma como base las altas y bajas recogidas en el Padrón. Las variaciones residenciales registradas en los padrones son sometidas a un tratamiento estadístico para estimar de forma más precisa movimientos migratorios a escala de comunidad autónoma y provincial, así como las migraciones interautonómicas e interprovinciales.

<http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=/t20/p277/&file=inebase>

<http://www.ine.es/jaxi/tabla.do?path=/t20/p277/serie/e01/10/&file=01003.px&type=pcaxis&L=0>

5. Datos Estadísticos del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. Estadísticas de Enseñanzas no Universitarias.

<http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/no-universitaria/alumnado/matriculado.html>

6. Datos Estadísticos de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía. Estadísticas de Enseñanzas no Universitarias²³

²³ “El Servicio de Estadística de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía elabora los datos del sistema educativo obligatorio a partir de los datos provinciales de cada Delegación. Datos que, a su vez, son recogidos de los informes estadísticos que cada centro escolar remite al inicio de cada curso. Este procedimiento plantea dos problemas que importa tener en cuenta a la hora de valorar los datos:

(continuación de la nota al pie)

<http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/web/estadisticas/alumnado-escolarizado-en-el-sistema-educativo-andaluz>

3.1 POBLACIÓN DE NACIONALIDAD EXTRANJERA

3.1.1 España

Uno de los cambios sociales más importante de la primera década del siglo XXI en España ha sido la trayectoria ascendente de entrada de flujos migratorios. Este crecimiento ha coincidido con uno de los ciclos expansivos más largos de la historia de este país. El número de personas de nacionalidad extranjera en España ha crecido de forma rápida y continuada, pasando de ser uno de los países europeos con menor porcentaje de personas de nacionalidad extranjera a ser uno de los que tienen proporciones más elevadas (la población pasa de casi un 1% en 1991, un 3,85% en 2001, a un 13,8% en 2009 y 10,7% en 2014)²⁴.

Este episodio de expansión demográfica experimentado a nivel nacional en la década anterior, propiciado por unos intensos flujos migratorios, ha dado paso, una vez comenzada la fase recesiva del ciclo económico en España, a un paulatino descenso de entrada de personas de nacionalidad extranjera²⁵, a la vez

- Los datos facilitados por los centros escolares al principio de cada curso impide el registro de inscripciones que a lo largo del curso se producen en determinadas zonas del territorio andaluz. Por sus características, se trata de una población con un alto grado de movilidad en ciertas zonas y en ciertas épocas del curso escolar.

- Los datos facilitados por los centros escolares no aseguran el registro de toda la población extranjera ya que la escolarización de un menor en edad escolar no obliga a su identificación como extranjero” (García y Capellán, 2000).

²⁴ Cifras de Población 1991 a 2014 y Padrón Continuo de Población de Municipios Españoles 1991 a 2014. Instituto Nacional de Estadística (INE). <http://www.ine.es/prensa/np838.pdf>

²⁵ Estadística de Migraciones 2013 (INE).

que una disminución de población total española. En particular, 2013 es el primer año de la serie histórica –que comenzó en 1998– en el que la población española total cayó en tasa interanual, lo cual contrasta con la expansión demográfica registrada en el período previo a la crisis económica –como resultado de los flujos migratorios recibidos, entre otras razones–.

Este descenso de población, que comenzó en 2008, tiene su explicación en: la menor llegada de inmigrantes, el aumento del regreso a sus países de origen de aquellos que vinieron durante el boom inmobiliario, la marcha al extranjero de españoles en busca de oportunidades laborales y el descenso de la natalidad. Por otro lado, recientes análisis²⁶ anuncian menores entradas de inmigrantes y elevadas salidas de emigrantes, lo que combinado predice flujos migratorios decrecientes y por consiguiente, una continua caída de población en edad no laboral (entre 0 y 15 años), lo cual tiene una influencia directa, en el campo educativo –en otros–. Según las proyecciones demográficas disponibles en la actualidad, esta tendencia se intensificará en los próximos años agudizando el proceso de envejecimiento de la población (Cuadrado, 2014) .

No obstante, existen opiniones que disienten de estas afirmaciones. El Colectivo Ioe publicó en 2013 un informe en el que asegura que, si bien es verdad que se ha producido una reducción de entrada de población de nacionalidad extranjera, esto no quiere decir que a causa de “el impacto de la crisis, las pretensiones gubernamentales y algunos titulares de prensa, la población inmigrante

²⁶ Cifras de Población: Proyección 2013-2023 (INE).

haya iniciado un proceso de retorno a los países de origen o de reemigración hacia nuevos destinos”:

Sin embargo, no cabe hablar de un éxodo generalizado, pues algunos grupos nacionales continúan creciendo. Tomando como referencia los 19 colectivos nacionales más numerosos se observa que las cifras de empadronados entre enero de 2008 y 2013 han aumentado para seis de ellos (China, Pakistán, República Dominicana, Cuba, Rusia y Argelia); para otros siete el volumen de población creció hasta comienzos de 2012 y sólo descendió este último año (Rumania, Bulgaria, Ucrania, Marruecos, Colombia, Perú y Venezuela). Los que más pronto iniciaron un proceso de salida –registrado por el padrón– fueron las personas nacidas en Bolivia (desde 2008), Argentina y Brasil (desde 2009), Ecuador, Portugal y Polonia (desde 2010). Por su volumen, la mayor pérdida de población corresponde a los oriundos de Bolivia (-56.800), Rumania (-33.000), Ecuador, Brasil y Argentina (más de 25.000 cada uno). Teniendo en cuenta el porcentaje que representan sobre el total de empadronados en 2008 los retrocesos más importantes son los de Bolivia (-23,6%), Brasil (-18,5%), Portugal y Polonia (-10%) o Argentina (-8,5%) (Ioe, 2013: 8-9).

En cuanto a la distribución por nacionalidades de la población extranjera, la mayor parte de ella procede de Europa (45 %), seguida a cierta distancia de América (28 %) y África (20 %). Desde el inicio de la crisis se ha producido un descenso del peso de extranjeros originarios de América del Sur, a favor de los procedentes de la Unión Europea (esencialmente de Rumanía). Asimismo, se observa un ligero incremento del peso de los extranjeros procedentes de Asia (principalmente de China y Pakistán).

3.1.2 Andalucía y sus provincias

En la Comunidad Autónoma Andaluza, la situación ha sido de igual manera constante y sostenida. Andalucía se ha convertido a lo largo de estos últimos años en receptora de notables flujos migratorios procedentes del extranjero, al compás de lo sucedido en el conjunto de España. La población extranjera residente en la Comunidad se ha multiplicado por seis en el transcurso de los años que van desde

1998 a 2014, y su peso en la totalidad de la población andaluza ha pasado de un 1% en 1991, a un 1,5% en 2001 y en torno al 7,8% en 2013²⁷. Este aumento, ha situado a la Comunidad Autónoma Andaluza como la cuarta en número de extranjeros (sólo precedida por Cataluña, Madrid y la Comunidad Valenciana), del conjunto del territorio nacional.

Este nuevo escenario demográfico es el resultado de una migración internacional intra-europea relacionada con una movilidad residencial de retiro de jubilados y rentistas, que supone en la actualidad el 50,3% de la totalidad de los extranjeros, y de una migración económica ligada a la demanda de mano de obra en el sector agrícola, de servicios, y de la construcción, representada en su mayoría por población latinoamericana, seguida por extranjeros pertenecientes a la Unión Europea, africanos, rumanos y búlgaros. El grupo de nacionalidades del continente americano destaca por su feminización y la menor presencia de menores en los primeros años de instalación en el territorio andaluz, aunque, en los siguientes, los procesos de reagrupación familiar reequilibran la composición por sexo de estos flujos y la presencia de menores. La población marroquí se caracteriza por su juventud y acentuada masculinización y por último la de Europa está más equilibrada en todo momento.

La distribución territorial²⁸ de la población de nacionalidad extranjera por la geografía andaluza no es uniforme. Dos provincias, Málaga y Almería, aglutinan a más del sesenta por ciento de total de Andalucía. Les sigue Sevilla y Granada, con

²⁷ Padrón Continuo y Cifras de Población 2014. Instituto Nacional de Estadística (INE).

²⁸ Padrón Continuo y Cifras de Población 2014. Instituto Nacional de Estadística (INE).

aproximadamente, un diez por ciento cada una. El veinte por ciento restante, se reparte entre las otras cuatro provincias de la Comunidad Autónoma. Con respecto a la procedencia, la población marroquí alcanza proporciones superiores en Almería, la latinoamericana en Córdoba y Sevilla, y la europea en Málaga. En Andalucía está empadronada el 13% de población de nacionalidad extranjera con respecto al territorio nacional. En la provincia andaluza donde se ha llevado a cabo el presente trabajo empírico, las proporciones son muy similares (13%) con respecto a la Comunidad Autónoma Andaluza y representa un 6% de la población total extranjera empadronada en España. Esta ciudad es una de las que tiene menos cuota de personas de nacionalidad extranjera de todo el territorio nacional, a pesar de que sea una de las ciudades españolas con más aumento de personas extranjeras empadronados a fecha de 1 de enero de 2013, según los datos aportados por el Instituto Nacional de Estadística (INE).

Es un hecho que en la actualidad, el panorama económico está produciendo un descenso generalizado en la entrada de población de nacionalidad extranjera, tanto a nivel nacional como autonómico. No obstante, la ya existente, ha tenido y continúa teniendo gran relevancia en todos los niveles de la Administración –y concretamente en el educativo–.

Esta nueva situación, ha ido cambiando el panorama escolar de forma considerable, fundamentalmente por el aumento de esta población en los diferentes niveles educativos de enseñanza obligatoria (particularmente en algunas comunidades, como Cataluña, Madrid, Valencia y Andalucía), lo que ha contribuido al desarrollo económico y demográfico en general –y de escolares en particular–, a lo largo de los años que precedieron a la crisis, manteniendo un crecimiento natural que no

garantizaba la población autóctona. El resultado es que una parte del alumnado de España es de origen extranjero, lo cual añade más diversidad a la sociedad española —y a los escolares—, lo que la asemeja a la de otros países del entorno más próximo.

3.2 POBLACIÓN ESCOLAR DE NACIONALIDAD EXTRANJERA

Con el fin de tener un conocimiento lo más acertado posible de las características y número total de alumnado existente tanto en territorio nacional, como autonómico y provincial, el Ministerio de Educación y Ciencia²⁹ publica anualmente estadísticas de la evolución de dicha población.

3.2.1 España, Andalucía y sus Provincias

Desde el año 2000 al 2014 la población escolar de nacionalidad extranjera en España ha aumentado en 624.000 estudiantes, en Andalucía el aumento ha sido de 71.000 y en la provincia en la que está ubicado el IES Profesor Espina casi de 9.000 estudiantes. Si analizamos detalladamente la evolución en el conjunto del Territorio Español³⁰, observamos que del 2000 el 2010, el crecimiento ha sido

²⁹ Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. Estadísticas de Enseñanzas no Universitarias: <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/no-universitaria/alumnado/matriculado.html>

³⁰ En España, el aumento de estudiantes de nacionalidad extranjera con respecto al año anterior fue el siguiente: en 2000, del 32,21%; en 2001, del 49,09%; en 2002, del 49,12%; en 2003, del 30,11%; en 2004, del 14,52%; en 2005, del 15,29%; en 2006, del 15,02%; en 2007, del 15,19%; en 2008, del 7,40%; en 2009, del 0,90%; en 2010, del 2,46%; en 2011, del 0,01%; en 2012 cambia esta tendencia positiva, descendiendo la entrada de estudiantes con respecto al curso escolar anterior en un 3,34%. Por último, en el curso 2013/14 vuelve a haber una disminución de alumnado del 3,45 con respecto al año escolar precedente. Ministerio de Educación, Cultura y Deportes: <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/no-universitaria/alumnado/matriculado.html>

continuo y significativo, con incrementos interanuales de entre el 10% al 50%. Los dos años siguientes se caracterizan por incrementos muy ligeros –entre el 3% y el 0%–, para pasar a ser negativos a partir del curso escolar 2012/13.

En Andalucía³¹, la situación es muy similar, encontramos de nuevo un aumento continuado en la primera década del siglo XXI de entre el 10% y el 51%, con un cambio de década caracterizado por incrementos muy ligeros –entre el 1% y el 1,5%– para pasar a ser negativos a partir del curso escolar 2012/13. En la capital de provincia a la que hemos hecho referencia con anterioridad³², la evolución ha presentado ciertas diferencias con respecto a las dos anteriores: hasta el año 2009, el aumento de estudiantes de nacionalidad extranjera ha oscilado entre un 40 y un 13% para estar en torno a un 5% de aumento hasta el curso escolar 2011/12 y ser igualmente negativo en torno al 4% a partir de este momento. Estos datos nos indican que la tendencia actual es la disminución paulatina de escolares de

³¹ En Andalucía, el aumento de estudiantes de nacionalidad extranjera con respecto al año anterior fue el siguiente: en 2000, del 20,62%; en 2001, del 28,54%; en 2002, del 50,93%; en 2003, del 28,85%; en 2004, del 16,05%; en 2005, del 18,14%; en 2006, del 17,98%; en 2007, del 14,44%; en 2008, del 8,13%; en 2009, del 0,71%; en 2010, del 1,24%; en 2011, del 0,92%; en 2012 cambia esta tendencia positiva, descendiendo la entrada de estudiantes con respecto al curso escolar anterior en un 0,92%. Por último, en el curso 2013/14 vuelve a haber una disminución de alumnado del 4,76% con respecto al año escolar precedente: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes: <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/no-universitaria/alumnado/matriculado.html>

³² En la capital de provincia, el aumento de estudiantes de nacionalidad extranjera con respecto al año anterior fue el siguiente: en 2000, del 12,82%; en 2001, del 36,73%; en 2002, del 41,50%; en 2003, del 36,72%; en 2004, del 20,45%; en 2005, del 21,15%; en 2006, del 26,02%; en 2007, del 25,43%; en 2008, del 19,50%; en 2009, del 4,95%; en 2010, del 4,57%; en 2011, del 3,85%; en 2012 cambia esta tendencia positiva, descendiendo la entrada de estudiantes con respecto al curso escolar anterior en un 0,92%. Por último, en el curso 2013/14 vuelve a haber una disminución de alumnado del 4,76% con respecto al año escolar precedente: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes: <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/no-universitaria/alumnado/matriculado.html>

nacionalidad extranjera dentro del sistema educativo tanto a nivel nacional como autonómico y provincial.

Si centramos nuestra atención en el nivel educativo, tanto en España como en Andalucía, de Educación Primaria y Educación Secundaria –enseñanzas obligatorias–, se ha producido un crecimiento importante de estudiantes en los primeros años del siglo XXI, para ir reduciéndose a lo largo de los siguientes años de forma escalonada, hasta tener tasas negativas de crecimiento a partir del curso 2011/12. Con respecto a las no obligatorias –Educación Infantil y Bachillerato–, el análisis de datos nos permite observar que no se aprecia este crecimiento negativo de las etapas obligatorias, aunque sí un descenso en el número de estudiantes matriculados.

En la provincia en la que está localizado el IES Profesor Espina, la situación es diferente: en Educación Infantil, Primaria y Secundaria, el crecimiento interanual comienza un drástico descenso en 2009, llegando a valores negativos a partir del año 2013, no obstante, en Bachillerato –aunque en 2009 comienza un descenso del crecimiento interanual–, en ningún momento llegará a tener valores negativos (7,97%), y superará, incluso en seis puntos, el crecimiento interanual del conjunto del alumnado (1,64%) que se matricula en esa etapa educativa. En cualquier caso, esta regresión parece haber llegado a su fin. Si tomamos como referencia el curso 2010/11 y las previsiones de crecimiento de población elaboradas por el Instituto

de Estadística y Cartografía de Andalucía³³, puede señalarse que la disminución de población en el tramo de edad trece-dieciséis años –que incide directamente sobre la matriculación en la ESO– ya se ha agotado, de modo que las pérdidas de población hasta al menos el año 2017 serán mínimas.

En la misma línea, García *et al.*, en prensa, argumentan detalladamente en qué medida algunos titulares de prensa y discursos mediáticos están, en ocasiones, alejados de la realidad:

El resultado sería que tan sólo habría “perdido” el sistema 9.771 escolares de nacionalidad extranjera. Ello representaría, sobre los que aún permanecen en el sistema, un 1,27%, es decir, el sistema educativo habría perdido poco más de 1 escolar de 100 de los de nacionalidad extranjera. Sin duda la cifra justifica muy mal esos titulares de prensa de más arriba en los que se decía: “la crisis vacía las aulas de inmigrantes” o “éxodo de inmigrantes de las aulas” (García *et. al.*, en prensa).

En Secundaria, etapa educativa en la que se encuentra el grupo de estudiantes del IES Profesor Espina con los que hemos realizado el trabajo de campo, tal y como hemos señalado en el párrafo anterior, desde el año 1999 se ha producido un crecimiento importante de estudiantes de nacionalidad extranjera en los centros escolares de la Comunidad Autónoma Andaluza, para ir reduciéndose hasta tener tasas negativas a partir del año 2011, en la capital de provincia, el crecimiento negativo comenzará en 2013. En esta ciudad, el alumnado procedente de Marruecos, Reino Unido, Ecuador, Argentina, Rumanía y Colombia conforman

³³ Consejería de Economía, Innovación, Ciencia y Empleo: <http://www.juntadeandalucia.es/institutodeestadisticaycartografia/temas/tema02.html>
<http://www.juntadeandalucia.es/institutodeestadisticaycartografia/iea/consultasActividad.jsp?CodOper=13&sub=430>

los grupos más numerosos. En conjunto, estas tres zonas (América, Unión Europea y África) aportan el 90% del alumnado extranjero. Así mismo, es relevante la presencia de alumnado asiático, en continuo avance (siendo la nacionalidad china la más frecuente).

En resumen, como podemos observar, a partir del año 2008, comienza el descenso de matriculaciones de estudiantes de nacionalidad extranjera. No obstante, el primer descenso negativo³⁴ con respecto a la presencia de población de nacionalidad extranjera escolarizada tanto en España (-3,34%), como en Andalucía (-0,90%) y en la provincia (-3,92%) se produce en 2012, continuando a lo largo del curso escolar siguiente –2013/14–. Es decir, en estos dos años, es inferior el número de escolares que se matriculan que los que salen del sistema educativo. Para Domingo y Sabater (2013), las causas de tales pérdidas pueden ser diversas: obtención de nacionalidad española de los estudiantes de nacionalidad extranjera –lo que supondría automáticamente baja en el registro de extranjeros–, retorno al país de origen o migración a un tercer país.

³⁴ Padrón Municipal de Habitantes 2012.

Capítulo 4
MARCO NORMATIVO DE LA
ATENCIÓN EDUCATIVA DEL
ALUMNADO DE NACIONALIDAD
EXTRANJERA

En el presente capítulo ofrecemos un análisis –desde tres escenarios diferentes– del marco normativo relacionado con la atención educativa de los estudiantes con necesidades educativas especiales, derivadas de su procedencia geográfica y/o cultural.

El primer escenario está constituido por aquellos Tratados y Acuerdos internacionales que nuestro país ha ratificado en el ámbito europeo. El segundo viene dado por la normativa educativa a nivel nacional. Por último, el tercer nivel está formado por las medidas específicas desarrolladas en las distintas Comunidades Autónomas a partir de que estas asumieran las competencias en materia de educación.

En España, el Estado regula las leyes básicas de ordenación del sistema educativo, las cuales fijan sus rasgos fundamentales, y este marco general es concretado por cada comunidad autónoma. A su vez, como Estado miembro de la Unión Europea, España sigue ciertas directrices marcadas por su legislación. Por esta razón, es necesario delimitar las principales leyes promulgadas en los tres niveles de concreción.

4.1 CONTEXTO EUROPEO

Las normas aprobadas por la Unión Europea relacionadas directa o indirectamente con la educación de los estudiantes de nacionalidad extranjera y la atención a la diversidad cultural son relativamente abundantes.

Existen varios precedentes en la legislación europea con respecto a la regulación de la educación de los hijos de inmigrantes. El Tratado de Roma, firmado el 25 de marzo de 1957 por la Comunidad Europea (actual Unión Europea), establecía la libre circulación de trabajadores, pero no hacía referencia a la educación de sus hijos. El Reglamento 1612 del Consejo de 15 de octubre de 1968, relativo a la libre circulación de trabajadores en el interior de la Comunidad, estableciese en su artículo doce el deber de los Estados miembros de asegurar que los hijos de los ciudadanos de otros países de la Comunidad que residan en su territorio se incorporen al sistema educativo en igualdad de condiciones con los naturales del país.

El Programa del Consejo de Europa en materia de educación de 9 de febrero de 1976, incluía el compromiso de los Estados miembros para organizar una enseñanza de acogida que incluyera un aprendizaje acelerado de la lengua del país de acogida y facilitar, si es posible en el marco de la escuela y en colaboración con el país de origen, una enseñanza de su lengua materna y de su cultura.

En 1977 el Consejo de Europa establece el Convenio Europeo relativo al estatuto jurídico del trabajador emigrante, que España ratificaría en 1980 (BOE de 16 de junio de 1983) donde se establece que los familiares de los trabajadores establecidos legalmente “gozarán con el mismo título y en las mismas condiciones

que los trabajadores nacionales de la enseñanza general y profesional a la vez que facilitarán la enseñanza de la lengua de la sociedad de acogida y la lengua y la cultura del país de origen tanto a los trabajadores como a sus familiares.

En el marco europeo se ha producido normativa referente a la escolarización de los estudiantes de nacionalidad extranjera. La Directiva del Consejo de 25 de julio de 1977 relativa a la escolarización de los hijos de los trabajadores migrantes (77/486/CEE) recomienda la enseñanza gratuita de los hijos de los trabajadores inmigrantes, que debe incluir la enseñanza de la lengua oficial del Estado de acogida, siendo deber de los Estados miembros adoptar las medidas necesarias para la formación inicial y permanente del profesorado que imparta estas enseñanzas. Los Estados miembros también deben promover, en coordinación con la enseñanza normal, la enseñanza de la lengua materna y de la cultura del país de origen.

Con posterioridad, la Resolución A3-0399/92 del Parlamento Europeo sobre la diversidad cultural y los problemas de la educación escolar de los hijos de los inmigrantes en la Comunidad Europea de 21 de enero de 1993 (DOCE 15 de febrero de 1993) reclama un mayor cumplimiento de la Directiva 77/ 486/CEE ante la certeza de que no ha sido puesta en vigor en todos los Estados miembros firmantes y pide a los Estados miembros que intensifiquen su esfuerzos para mejorar la integración y el éxito escolar de todos los hijos de inmigrantes.

Durante la década de los setenta la Conferencia de Ministros del Consejo de Europa adopta tres Resoluciones sobre la educación de alumnado de nacionalidad extranjera. La primera, firmada en Estocolmo el 9 de diciembre de 1975, recomienda a los Estados miembros que promuevan el acceso de los migrantes a

la educación, así como la enseñanza tanto de la lengua vehicular de la escuela, como de la de origen. También recomienda la creación de clases de acogida y clases especiales para facilitar la integración. La segunda, adoptada en Estrasburgo el 30 de junio de 1977, destaca la importancia de la educación preescolar, obligatoria y secundaria para los hijos de los migrantes. La tercera, adoptada en la Haya el 13 de junio de 1979, considera que los problemas de los inmigrantes deben seguir teniendo la máxima prioridad y reconoce el enriquecimiento cultural que los migrantes suponen para la sociedad de acogida. Recomienda intensificar los esfuerzos para asegurar la educación de los hijos de migrantes, desde preescolar hasta la educación superior.

El 31 de enero de 2003, la Asamblea del Consejo de Europa adopta la Recomendación 1596 (2003) en la que se recomienda al Consejo de Ministros asegurar el acceso sin impedimentos de los estudiantes de nacionalidad extranjera a la educación obligatoria, independientemente del estatus legal de sus padres; responder a sus necesidades especiales integrando el currículum ordinario con clases adicionales, centradas en la enseñanza del idioma del país de acogida y el estudio de su sociedad y cultura y darles una formación adecuada financiando todas aquellas actividades extracurriculares necesarias.

Esta normativa europea, considerada en su conjunto, constituye una base excelente desde la que desarrollar a nivel nacional una legislación educativa intercultural. A lo largo de todos los textos revisados anteriormente encontramos principios de la educación intercultural –lucha contra la discriminación, respeto, protección de la diversidad cultural, importancia del mantenimiento de la lengua y cultura de origen, necesidad de optimizar la formación del profesorado,

conveniencia de reformular el currículum de modo que no contenga elementos etnocéntricos y la importancia de facilitar el acceso de los inmigrantes al aprendizaje de la lengua del país de acogida. No obstante, la política europea ofrece recomendadas que le confieran un carácter no vinculante.

4.2 CONTEXTO ESTATAL (ESPAÑA)

A pesar de este carácter no vinculante, el Estado Español hace suyas las recomendaciones, desarrollándolas en su plenitud. La Constitución Española de 1978 reconoce –en su artículo 27– a la educación como un derecho fundamental y establece la obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza básica, la cual ha de ser garantizada por los poderes públicos. Al considerar la educación como un derecho fundamental, está reconociendo que no está limitada a los ciudadanos españoles sino a “todos los ciudadanos”, independientemente de su nacionalidad.

Posteriormente, la Ley Orgánica Reguladora del Estatuto de Centros Escolares, LOECE 5/1980, de 19 de junio (BOE de 27 de junio de 1980), abre un periodo de confrontación en un intento de desarrollar legalmente el acuerdo educativo alcanzado con la Constitución para dar paso a la Ley Orgánica 8/1985 del Derecho a la Educación (LODE) publicada en el BOE de 4 de julio de 1985 que entra nuevamente en contradicción con la Constitución. En 1989 la Convención sobre los Derechos del Niño -ratificada por España en 1990- reconoce el derecho de todos los niños a recibir una educación primaria que será obligatoria y gratuita. Sin embargo, tanto la LODE (Ley Orgánica del Derecho a la Educación, 8/1985), como la Ley Orgánica 7/1985 sobre Derechos y Libertades de los Extranjeros en España solo reconocen este derecho a los extranjeros con permiso de residencia, y no será hasta la firma del Reglamento (RD 155/1996) de la Ley Orgánica 7/1985,

cuando se reconocería el derecho a la educación obligatoria a todos los estudiantes de nacionalidad extranjera, independientemente de su situación administrativa.

Tras estos documentos, llegaría la LOGSE, Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo 1/1990 de 3 de Octubre (BOE de 4 de Octubre de 1990), derogada en la actualidad. En lo referente a la atención al alumnado de nacionalidad extranjera, la LOGSE no se distingue a este colectivo de forma particular, sino que lo incluye dentro de las minorías étnicas, y sobre todo, dentro del grupo de estudiantes con necesidades educativas especiales, que incluye a aquellos que requieren apoyos y atenciones educativas específicas por padecer discapacidades físicas, psíquicas o sensoriales, por manifestar trastornos graves de conducta, o por estar en situaciones sociales o culturales desfavorecidas.

Para Aja *et al.* (2000), el tratamiento que el alumnado de nacionalidad extranjera recibe de la LOGSE combina el enfoque de la educación compensatoria con el reconocimiento de la diversidad rigiéndose por los principios de normalización e integración, a través de la atención individualizada. Las medidas compensatorias pretenden reducir el efecto de las desigualdades sociales en el ámbito educativo otorgando especial relevancia a actuaciones específicas, tales como, ampliación de plazas escolares, becas y ayudas, recursos económicos y humanos, programas vinculados a ofertas laborales del entorno, programas para erradicar el analfabetismo, programas de mantenimiento de la lengua y cultura maternas, etc.

La LOGSE, en definitiva, impulsa la atención individualizada a la diversidad dentro del aula, por lo que el profesor ha de realizar ajustes –adaptaciones curriculares– para atender a las distintas capacidades, aptitudes y motivaciones del alumnado con necesidades especiales rigiéndose por los principios de

normalización y de integración social, lo que quiere decir que alumnado con necesidades educativas especiales asisten a clase con el resto de estudiantes siguiendo un currículum común.

En cuanto a la Educación Compensatoria, las medidas concretas no llegaron hasta que fueron promulgadas la Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros (LOPEG) publicada en el BOE de 21 de noviembre de 1995 y el Real Decreto 299/1996, de 28 de febrero, de Ordenación de las Acciones dirigidas a la Compensación de Desigualdades en Educación (BOE de 12 de marzo de 1996).

Desde el punto de vista legislativo, estas actuaciones están dirigidas al alumnado que se encuentra en situación de desigualdad, y que “por razones de su capacidad económica, nivel social, lugar de residencia” presentan dificultades en el seguimiento del currículo ordinario. Por tanto, es necesario determinar si el alumnado extranjero está o no en situación de desigualdad, y si, por tanto, puede encuadrarse en las políticas de educación compensatoria. La LOGSE establece que las políticas de educación compensatoria están destinadas a evitar las “desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole” por lo que parece razonable que los alumnos extranjeros sean incluidos en el grupo de posibles beneficiarios de la educación compensatoria. Las medidas recogidas tienen como objetivo promover la igualdad en el acceso, permanencia y promoción del alumnado, así como la calidad de la educación.

Estos programas pueden ser de carácter permanente o transitorio y tendrán dotación específica tanto de recursos humanos como económicos. De igual

manera, quedan legislados los Programas de Garantía Social y los Programas de Mantenimiento de la Lengua y Cultura de Origen. Se especifica también, que los centros educativos incluirán acciones encaminadas a favorecer la adquisición sistemática de la lengua de acogida y, en lo posible, a mantener la lengua y cultura de origen. Las actuaciones de compensación educativa son divididas en internas – adaptación y diversificación curricular, flexibilización organizativa y programación de actividades de acogida e integración y externas –programas de mediación, orientación, formación familiar, educación no formal y seguimiento de la escolarización–.

Por otro lado, se indica el carácter preventivo y normalizador de las actuaciones de compensación educativa, subrayando el deber de “evitar procesos de carácter segregador”, para a continuación dar la posibilidad a los centros de “organizar modelos de atención al alumnado, dentro del horario escolar, en grupos individualizados o en pequeños grupos”. Con respecto a la actividad compensadora llevada a cabo con el alumnado inmigrante extranjero (fundamentalmente de tipo lingüístico) se plantea la intervención conjunta del profesor tutor y del profesor de apoyo en la atención al alumnado desfavorecido.

No obstante, en la realidad de los centros educativos, la compensación educativa se ha limitado a las clases de castellano, apoyo curricular y atención específica en grupos reducidos. Los criterios que rigen la atención en estos grupos son los siguientes: atención máxima de ocho horas semanales; horario no coincidente con actividades que puedan favorecer la inserción social de los estudiantes, ni con áreas de Educación Física, Educación Artística, Religión, Educación Plástica y

Visual, Música y Tecnología; y que el número de estudiantes que constituyen estos grupos serán inferiores a ocho.

La admisión en centros escolares de estudiantes de nacionalidad extranjera está también regulada por la legislación española. La LOPEG (Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes) de 1995, establece que los centros educativos sostenidos con fondos públicos tienen la obligación de escolarizar a los alumnos de nacionalidad extranjera, de acuerdo con los límites máximos que la Administración educativa competente determine.

Las acciones dirigidas a la compensación de las desigualdades en educación son desarrolladas por primera vez en España en el marco de la Ley General de Educación de 1983, sobre Educación Compensatoria. Desde el punto de vista legislativo, estas actuaciones están dirigidas al alumnado que se encuentra en situación de desigualdad, y que “por razones de su capacidad económica, nivel social, lugar de residencia” presentan dificultades en el seguimiento del currículo ordinario.

Con respecto a la atención del alumnado de nacionalidad extranjera, la LOGSE considera a las minorías étnicas (o a la diversidad) dentro de su noción de estudiantes con necesidades educativas especiales, que incluye a aquellos que requieren apoyos y atenciones educativas específicas por padecer discapacidades físicas, psíquicas o sensoriales, por manifestar trastornos graves de conducta, o por estar en situaciones sociales o culturales desfavorecidas (IOE, 2008). Aparte de esto, el tratamiento que el alumnado de nacionalidad extranjera recibe de la LOGSE se caracteriza por combinar el enfoque de la educación compensatoria con el reconocimiento de la diversidad, rigiéndose por los principios de

normalización e integración, lo que se traduce en que el alumnado con necesidades educativas especiales –entre ellos, los de nacionalidad extranjera– reciben la enseñanza junto al resto de compañeros, teniendo todos como referencia un currículum común, y aquellos que lo necesiten, una atención individualizada dentro del aula (Aja *et al.*, 2000).

Por ello, el profesor debe realizar ajustes para atender a las distintas capacidades, aptitudes y motivaciones del alumnado, llevando a cabo adaptaciones curriculares a aquellos estudiantes con necesidades educativas especiales. Este principio se basa en la premisa de que la integración no solo repercute positivamente en las condiciones de aprendizaje de estos alumnos, sino que la diversidad que conlleva también beneficia al resto y al conjunto del sistema.

Años más tarde de la publicación de la LOGSE, es publicada en 2002 la LOCE (Ley Orgánica de Calidad de la Educación), publicada en el BOE, de 24 de diciembre de 2002, primera ley educativa en la que se hace referencia explícita al alumnado de nacionalidad extranjera y que establece que “las Administraciones educativas realizarán una adecuada programación de los puestos escolares gratuitos que garantice la efectividad del derecho a la educación y el derecho a la libre elección de centro [...] atendiendo a una adecuada y equilibrada distribución entre los centros escolares de los alumnos con necesidades educativas específicas, con el fin de garantizar su escolarización en las condiciones más apropiadas”, a la vez que defiende la inclusión del alumnado de nacionalidad extranjera en los Programas de Educación Compensatoria con el fin de que sean beneficiarios de los recursos y apoyos precisos para compensar las posibles situaciones de desventaja social”.

Por lo tanto, el alumnado de nacionalidad extranjera pasa a ser categorizado como alumnado con necesidades educativas específicas. Así pues se plantean el desarrollo de programas específicos de aprendizaje para aquellos alumnos que desconozcan la lengua y cultura españolas, o que presenten graves carencias en conocimientos básicos lo que posibilita la atención a este colectivo en aulas específicas en centros ordinarios.

Esta ley fue revocada rápidamente por la LOE, Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación (BOE, de 4 de mayo de 2006) que en buena medida supone una vuelta al espíritu de la LOGSE y no introduce cambios sustanciales en lo relativo al tratamiento del alumnado de origen inmigrante (Vicente Torrado, 2008). Lo más destacado es que se facilitará la entrada al sistema educativo de estos estudiantes, se desarrollarán programas específicos de aprendizaje (los cuales podrán desarrollarse en aulas dispuestas para ello) para el alumnado que “desconozca la lengua y la cultura españolas, o que presente graves carencias en conocimientos básicos” y se ofrecerá a aquellos que sean mayores de quince años y que tengan graves problemas de adaptación a la ESO, la posibilidad de incorporarse a Programas de Iniciación Profesional, lo cual fue muy criticado en ciertos ámbitos por ser consideradas prácticas segregacionistas (García Castaño *et al.*, 2011 y Espejo Villar, 2008). Por otro lado, se presta especial atención hacia la incorporación tardía y se establece que la escolarización se garantizará en todos los casos "atendiendo a las circunstancias, conocimientos, edad e historial académico" del estudiante.

En la actualidad, la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), publicada en el BOE de 10 de diciembre de 2013, parte de la base de que:

[...] el alumnado es el centro y la razón de ser de la educación [...] por ello, el aprendizaje en la escuela debe ir dirigido a formar personas autónomas, críticas y con pensamiento propio [...]. De igual manera, los estudiantes con problemas de rendimiento contarán con programas específicos que mejoren sus posibilidades de continuar en el sistema [...] todo ello inserto en el más alto nivel educativo (LOMCE).

4.3 CONTEXTO AUTONÓMICO (ANDALUCÍA)

Tras haber ofrecido un panorama general de la política educativa estatal en materia de educación, atención a la diversidad étnico-cultural y compensación educativa, pasaremos a concretar el marco legal en la Comunidad Autónoma Andaluza. La Consejería de Educación posee competencias en materia educativa desde 1992, año en el que el Estado Central cede dichas competencias. Pesar a ello, tendrán que pasar siete años, hasta que el Parlamento Andaluz comience a legislar.

Esta es la Ley 9/1999, de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación (BOJA de 2 de diciembre de 1999), a partir de cual, la Comunidad Autónoma Andaluza pasa a ocuparse –legislativamente hablando– de la atención de los estudiantes de nacionalidad extranjera. Esta ley plantea como objetivo promover y consolidar la igualdad de oportunidades, la universalización del derecho a la educación, y la integración social de los sectores de población desfavorecidos. De esta manera se entiende que la escuela es un importante motor para el cambio social que pretende la mejora de las condiciones de escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales. La interculturalidad es otra prioridad de

esta ley, que se justifica por la presencia de una nueva diversidad cultural y es entendida como la integración en el hecho educativo del conocimiento y respeto por la cultura de los grupos minoritarios.

En este marco se disponen como destinatarios de las acciones de compensación educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales, diferenciando entre los estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a capacidades personales (discapacitados o superdotados), los que están en situación de desventaja en el medio urbano o en el medio rural, la población perteneciente a minorías étnicas y culturales, los procedentes de familias dedicadas a tareas agrícolas de temporadas y trabajadores itinerantes, y los que, por razones jurídicas o razones de enfermedad no puedan asistir al centro educativo.

Recoge también esta Ley de Solidaridad orientaciones a que aquellos centros que escolaricen un número significativo de ellos, para que recojan en su Plan de Compensación Educativa o Plan Anual de Centro: Programas de acogida, de enseñanza y aprendizaje del español, medidas curriculares y pedagógicas, dotación de recursos materiales y humanos, fomento de la elaboración y difusión de materiales curriculares interculturales. En referencia a la enseñanza del español, se especifica que se realizará en las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL). Se plantean de igual manera, actuaciones orientadas a desarrollar la identidad cultural de los estudiantes pertenecientes a grupos culturalmente no mayoritarios y actuaciones que favorezcan el respeto a las distintas identidades culturales presentes en el aula por parte de todo el alumnado.

En 2001, la Consejería de Educación impulsa el Plan para la Atención Educativa del Alumnado Inmigrante, documento que quedará posteriormente inserto en

Primer Plan Integral para la Inmigración en Andalucía (2001-2004), por el Decreto 1/2002, de 9 de enero y publicado en el BOJA de 9 de febrero de 2002. En él se fundamentan las competencias que la Junta de Andalucía tiene atribuidas por mandato constitucional y estatutario en relación con las prestaciones de los servicios básicos a los ciudadanos, constituyendo la población inmigrante uno de los sectores con especiales dificultades para el acceso a dichas prestaciones.

La elaboración del Primer Plan arranca de la voluntad de atribuir la coordinación de las políticas migratorias a un Departamento de carácter horizontal –Consejería de Gobernación– y de constituir un órgano permanente de coordinación como es la Comisión Interdepartamental de Políticas Migratorias. Propone como objetivos básicos:

[...] facilitar la escolarización de todos los niños y niñas, favorecer que los centros elaboren Proyectos de Centro interculturales, facilitar el aprendizaje de la lengua española junto con el mantenimiento de la lengua y cultura maternas, favorecer un clima social de convivencia, respeto y tolerancia en los centros educativos y potenciar la formación de las personas inmigrantes adultas e impulsar su integración social (Plan para la Atención Educativa del Alumnado Inmigrante).

Posteriormente, con el Decreto 92/2006, de 9 de mayo, por el que se aprueba el Segundo Plan Integral para la Inmigración en Andalucía 2006-2009 se pone en marcha un instrumento de planificación y coordinación de todas las políticas de la Junta de Andalucía en materia de inmigración y se consolida un modelo de intervención que tiene por objeto lograr la verdadera integración de las personas inmigrantes en nuestro territorio, sin olvidar a la sociedad de acogida y los cambios que se estaban produciendo en la misma. Entre ambos Planes se sacan Janettente diversos documentos –la mayoría sobre Educación Compensatoria–

que conforman también el marco normativo relativo a la educación del alumnado de nacionalidad extranjera de Andalucía.

Por último, el Decreto 124/2014, de 2 de septiembre, por el que se aprueba el III Plan Integral para la Inmigración en Andalucía hasta 2016 (BOJA de 4 de septiembre de 2014) se plantea el reto de mantener los logros alcanzados en los dos Planes anteriores con respecto a la gestión de la diversidad y el objetivo de asegurar el acceso de los inmigrantes a los servicios básicos de sanidad, educación, empleo, vivienda, asistencia social y atención jurídica apostando por la mejora de la situación de las personas inmigrantes que viven en Andalucía. Para ello destinará más de la mitad de los recursos consignados a proyectos educativos, dirigidos especialmente a la enseñanza del español en las aulas de adaptación lingüística y al mantenimiento de las culturas de origen a través de actividades extraescolares de los estudiantes extranjeros matriculados en los centros educativos no universitarios andaluces.

A lo largo de los años en que están vigentes estos Planes, la Junta de Andalucía publica otros documentos de interés con el fin de concretar las medidas de educativas destinadas al alumnado en general y al de nacionalidad extranjera en particular. En 2003, el Decreto 167/2003, de 17 junio, BOJA de 23 de junio de 2003 establece la atención educativa a los estudiantes con necesidades educativas especiales, asociadas a condiciones sociales desfavorecidas y se señala una educación especial para el alumnado inmigrante extranjero, prestando especial atención al aprendizaje de la lengua española y a la identidad cultural. Por otro lado, se anima a los centros docentes que escolaricen alumnos con necesidades de compensación educativa a elaborar Planes de Compensación Educativa en el que

concreten los siguientes aspectos: medidas para compensar el desfase curricular; para facilitar la integración escolar; actividades complementarias y extraescolares; actuaciones dirigidas a la prevención; control y seguimiento del absentismo escolar; actividades para facilitar la participación de los padres y madres; medidas para facilitar el aprendizaje del español; y medidas para facilitar la continuidad del proceso educativo del alumnado perteneciente a familias dedicadas a tareas laborales de temporada o a profesiones itinerantes.

En 2005, la Orden de 19 de septiembre, (BOJA de 17 de octubre de 2005) desarrollará medidas compensatorias de apoyo educativo con el fin de garantizar la igualdad de oportunidades, incrementar el éxito escolar del alumnado y prevenir el absentismo y el abandono escolar temprano del alumnado con necesidades específicas (se incluye al alumnado de incorporación tardía al sistema educativo). Entre estas actuaciones, en los centros educativos de Andalucía, se ha desarrollado el Plan de Refuerzo, Orientación y Apoyo hasta el curso 2012-2013.

Dos años más tarde, la Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía (BOJA de 26 de diciembre de 2007), también denominada LEA, primera norma de ámbito autonómico que regulará el sistema educativo en una comunidad autónoma, fue aprobada por el Parlamento andaluz. La nueva norma permite a Andalucía, en el marco de las competencias que le otorga la Ley Orgánica de Educación (LOE), establecer sus propios objetivos educativos y las medidas para alcanzarlos en el periodo 2008-2012. Entre los principales propósitos marcados por la LEA se encuentra el de favorecer el éxito escolar del alumnado ampliando los horarios lectivos semanales de las materias de Lengua, Matemáticas e Idioma extranjero, además de abogar por incrementar las tasas de

escolarización en las enseñanzas postobligatorias (Bachillerato y Formación Profesional).

Asimismo, se implantarán nuevos programas de refuerzo y apoyo lectivo en horario de tarde para los alumnos que no alcancen los objetivos académicos previstos, se pondrán en marcha Planes de Diversificación Curricular a partir de 3º de ESO y Programas de Cualificación Profesional Inicial para facilitar el acceso al Graduado en Secundaria, además de facilitar a la población extranjera menor de edad que se halle empadronada en un municipio el acceso a las enseñanzas de bachillerato y de formación profesional y a la obtención de las titulaciones correspondientes en igualdad de condiciones que a la población andaluza de su edad.

Con el fin de optimizar las leyes anteriores, en 2011 y 2012, la Consejería de Educación dicta Instrucciones (de 15 de septiembre y de 9 de octubre) destinadas a desarrollar el Programa de Acompañamiento Escolar y el Programa de Apoyo Lingüístico para Inmigrantes de 2007 –del cual hablaremos detalladamente en el siguiente apartado–. Propicia, por ello, medidas enmarcadas dentro de las acciones de carácter compensatorio llevadas a cabo en los centros educativos de Andalucía, con todo el alumnado en general, y con el de necesidades específicas en particular –en concreto, los inmigrantes–, con el fin de compensar aquellas necesidades asociadas a la consecución de las competencias básicas relacionadas con la comunicación lingüística y el razonamiento matemático, a la vez que reforzar el aprendizaje de la lengua vehicular en el alumnado que así lo requiera.

En Acuerdo de 1 de agosto de 2014, el Consejo de Gobierno de la Junta de Andalucía aprueba el Programa de Refuerzo, Orientación y Apoyo en los centros

docentes públicos de Andalucía (PROA Andalucía), BOJA de 7 de agosto de 2014. Este Programa pretende dar un nuevo impulso al compromiso de equidad en la educación recogido en la Ley 17/2007, de 10 de diciembre. Este compromiso es entendido:

[...] como un conjunto de actuaciones dirigidas a mejorar el grado de adquisición de las competencias básicas por parte del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por precisar acciones de carácter compensatorio, conseguir un nivel adecuado de uso del español como lengua vehicular en el caso del alumnado extranjero y complementar las acciones encaminadas a la mejora del éxito escolar que se desarrollan en centros docentes públicos de Andalucía que escolarizan a un número significativo de alumnado perteneciente a entornos culturales y sociales que llevan consigo una clara desventaja desde el punto de vista educativo (Programa de Refuerzo, Orientación y Apoyo en los centros docentes públicos de Andalucía).

Con respecto al grado de eficacia de las medidas implementadas, son escasas las evaluaciones independientes realizadas al respecto, si bien, Carabaña, 2006, añade que “no hay que pasar por alto la dificultad de medir el impacto de muchas de ellas”. Por otro lado, según Pumares e Iborra (2008), los estudios realizados se centran más en el análisis del grado de cumplimiento de las medidas comprometidas, que en la eficacia de las mismas. Las evaluaciones oficiales realizadas desde la Dirección General de Coordinación de Políticas Migratorias de la Junta de Andalucía (2005), presentan una valoración muy positiva, además de asegurar el cumplimiento total de las medidas diseñadas.

Algunas razones argumentadas son las siguientes: aumento del número de matriculaciones del alumnado de nacionalidad extranjera, de profesorado, de dotación económica y disminución de la ratio en aquellos centros que escolarizan un número significativo de estudiantes extranjeros; aumento de Proyectos de Centro Interculturales con la consiguiente mejora de la convivencia, respeto y

tolerancia y disminución del absentismo; desarrollo de diversas actividades – congresos, concursos, convenios con ONG– con el fin de favorecer las medidas implementadas, puesta en marcha de numerosas aulas Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL) con el fin de mejorar el aprendizaje de la lengua vehicular de la escuela y, suscripción de convenios con diversas Asociaciones para la enseñanza de la lengua materna y cultura de origen.

Contrariamente, los trabajos situados en una vertiente menos oficial y más académica, presentan una visión mucho menos optimista, coincidiendo en que, en una parte muy importante, muchos de los objetivos y medidas planteadas son poco claros y escasamente precisos en cuanto a su estructura, organización, dotación de medios, establecimiento de funciones, etc., de los recursos que están incidiendo directamente en este alumnado, además de quedarse, de momento, en una simple declaración de intenciones sin repercusión para la práctica escolar.

Por otro lado, hemos encontrado críticas severas a cuestiones relacionadas con el contenido de estos Planes: falta de evaluación diagnóstica del contexto en el que se va a intervenir, medidas poco eficaces para evitar la alta concentración en determinados centros educativos, criterios utilizados para la incorporación tardía, criterios de adscripción a un centro educativo (hay zonas en las que el criterio que se aplica es el de nivel académico, otras, el de edad cronológica, otras el de “curso con plazas libres”), falta de indicadores para medir el rendimiento académico, nula o inexistente reducción de la ratio en el aula, serios problemas por parte del profesor ATAL para el abastecimiento de material didáctico, falta de formación específica del profesorado que atiende al alumnado inmigrante, insuficiente asesoramiento al profesorado de los centros, falta de material educativo

publicando en materia de interculturalidad, entre otros –Pérez Yruela y Rincken (2005), Pumares e Iborra (2008); Martínez de Lizarrondo (2009)–.

Desde otra vertiente, hemos localizado análisis que destacan el esfuerzo realizado por la Administración Pública andaluza con respecto a la enseñanza del español a extranjeros a través de las ATAL, Martínez de Lizarrondo (2009); Pumares e Iborra (2008), y las elevadas tasas (100%) de escolarización del alumnado de nacionalidad extranjera en el tramo de edad obligatoria, Pérez Yruela y Rincken (2005).

A continuación, pasaremos a analizar una serie de prácticas escolares –las ATAL y la Mediación Intercultural– legisladas específicamente en Andalucía para la atención del alumnado de nacionalidad extranjera, cuyo objetivo último es facilitar la escolarización, el proceso de enseñanza-aprendizaje, la adquisición de la lengua vehicular de la escuela y el apoyo a la convivencia en el centro de este conjunto de estudiantes, a la vez que promover la práctica docente dirigida a la interculturalidad.

4.3.1 Las ATAL

El dominio de la lengua vehicular del sistema educativo es esencial para el desarrollo intelectual y académico del alumnado en general y del de nacionalidad extranjera en particular, Defensor del Pueblo (2003). En España, multitud de trabajos –véase para una revisión de ellos, García Castaño (2008)– han hecho referencia a la importancia de esta variable. No obstante, otros estudios, Carabaña (2006) y Esser (2006), han restado relevancia a este hecho, argumentando que el aprendizaje de la lengua del país de destino, por parte de los estudiantes de

nacionalidad extranjera, no es tan significativo como algunos creen, debido a que tras tener en cuenta el efecto del origen social, el tiempo de residencia, la edad de llegada y la concentración étnica, el impacto del dominio de la lengua vehicular sobre los resultados académicos es mínimo.

Para Fernández y Sánchez (2003) son otras las variables –y no precisamente la lengua vehicular– la que determinarán el rendimiento escolar de los estudiantes (tal es el caso del alumnado de origen hispanoamericano, que conoce la lengua de la Comunidad Autónoma Andaluza). Terrén (2008) opina que el conocimiento del español y su enseñanza a través de aulas específicas –llamadas ATAL en la Comunidad Autónoma Andaluza–, ha tenido un papel muy destacado dentro de las medidas dirigidas a esta población.

Las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística fueron creadas para la atención del alumnado extranjero con desconocimiento de la lengua vehicular de la escuela. Tienen su origen en la ciudad de Almería y se pusieron en marcha en 1998 en dos colegios de Educación Infantil y Primaria como experiencia piloto, que posteriormente se hizo extensiva al resto de provincias andaluzas. Su concreción normativa tuvo lugar con posterioridad a la creación de las mismas coincidiendo con un crecimiento importante de estas aulas, que hace necesario un control sobre ellas.

Por ello, en 2003, tras una serie de documentos publicadas con anterioridad, la Junta de Andalucía establece la ordenación de la atención educativa a estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones sociales desfavorecidas y las primeras instrucciones acerca del funcionamiento y organización de las ATAL a nivel de la Comunidad Autónoma (Decreto

167/2003, de 17 de junio publicado en el BOJA de 23 de junio de 2003), por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones sociales desfavorecidas.

No obstante, será la Orden de 15 de enero de 2007 (BOJA 14 de febrero de 2007), la que regulará las medidas y actuaciones a desarrollar en dichas Aulas. Según esta Orden, las ATAL son programas de enseñanza y aprendizaje del español como lengua vehicular que se podrán realizar fuera –si las circunstancias lo aconsejan–, o dentro –aconsejablemente–, del aula ordinaria. El tiempo máximo de asistencia será de diez horas semanales para los estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria durante un curso escolar, aunque en circunstancias especiales podría ampliarse a dos.

La adscripción del alumnado a las ATAL es realizada a petición del profesorado tutor tras constatar la baja competencia en español. Tras una evaluación inicial se determina el nivel de español y la asistencia o no a dichos grupos. El tiempo de asistencia del alumnado a las ATAL se regula del siguiente modo: para el caso de las ATAL fijas en Educación Primaria el tiempo de permanencia queda fijado en un máximo de un trimestre, y para las ATAL fijas de Educación Secundaria e itinerantes, tanto de Primaria como de Secundaria, se establece en un curso. Sin embargo, –según criterio del Departamento de Orientación de referencia– y con carácter excepcional, un alumno puede permanecer un trimestre o un curso de más, según el caso, en los siguientes supuestos: enfermedad del estudiante que haya dado lugar a faltas continuadas; absentismo escolar; escolarización escasa

previa en su país de origen; dificultades de aprendizaje y otras causas debidamente estudiadas.

El horario de asistencia a los grupos de ATAL se establece de manera que los estudiantes puedan volver a su aula ordinaria cuando se estén impartiendo las asignaturas de Educación Física, Música, Educación Plástica Visual o, en general, todas aquellas en las que no es absolutamente determinante el dominio del idioma para el acceso al currículum ordinario. La ratio de estos grupos no debe ser superior a doce y se recomienda que la atención al alumnado deberá realizarse cuando sea posible en el aula ordinaria. A cada estudiante se le realizará una evaluación inicial con el fin de conocer su situación de partida y determinar su perfil en función de sus competencias lingüísticas. Se podrá clasificar a los estudiantes en cuatro niveles –de cero a tres–: ausencia de conocimiento del castellano; ciertas nociones de castellano a nivel oral, pero claramente insuficiente para seguir el currículo y dificultades en el castellano especialmente en lecto-escritura y el último nivel, conocimiento suficiente para seguir el currículo.

El profesorado llega al puesto por dos vías: a través de un concurso docente de carácter singular, esto es, profesorado funcionario que solicita este puesto de forma voluntaria, o bien, desde la lista de interinidad de la Comunidad Autónoma. El profesorado que se inicia como profesional de las ATAL recibe previamente un curso intensivo de introducción a la enseñanza del español como segunda lengua de veinte horas. Posteriormente, según Villalba y Hernández (2008) y Jiménez Gámez et al. (2009), al no existir material unificado para trabajar en el aula, este suele tener que preparar artesanalmente el material que utilizará con sus

estudiantes, es decir los materiales utilizados, son en general de fabricación propia, de fabricación a través de grupos de trabajo o bien, fotocopiado.

Atendiendo al tiempo de permanencia del profesorado de ATAL en el centro educativo, podemos diferenciar entre: ATAL fija –están situadas en un centro educativo de forma permanente, de manera que el profesorado se dedica a la atención del alumnado extranjero de ese centro a tiempo completo y forman parte del claustro– y ATAL itinerante –el profesorado se desplaza para atender a varios centros de la misma zona; están adscritos al Equipo de Orientación Educativa donde se ubican los centros que atienden y no son miembros de los Claustro de los diversos centros.

Las aulas ATAL son asignadas por la administración pública –con la información de los propios centros y de los servicios de los Equipos de Orientación Educativa e Inspección– a aquellos centros en los que se encuentra matriculado un número determinado de alumnado extranjero con desconocimiento de la lengua castellana. Esta ubicación no es definitiva, pueden desaparecer o aparecer según las instrucciones y según las necesidades, por lo que su localización se revisa todos los años.

En el IES Profesor Espina existe aula ATAL con una profesora itinerante enviada por el Servicio de Ordenación Educativa. En este aula, tras la valoración del nivel curricular y competencia lingüística del estudiante, la profesora atiende a aquellos “estudiantes que se incorporen tardíamente al sistema educativo y/o que presenten grave desconocimiento de la lengua española”. En el centro no se realiza atención inclusiva de estudiantes –dentro del aula ordinaria–.

El hecho de que la profesora tenga que compartir su horario con otros dos centros educativos condiciona el número de estudiantes que atiende y las horas de dedicación a cada uno de ellos, que desde el criterio de la profesional son menos de las necesarias –algunos estudiantes deben abandonar el aula ATAL sin la preparación adecuada por la llegada de nuevo alumnado con menores recursos comunicativos–. Los grupos suelen estar divididos en dos niveles, uno inicial para aquellos que desconocen por completo la lengua o tienen nociones muy elementales y otro medio para los que cuentan con ciertos recursos lingüísticos. No existe nivel superior por falta de horas.

El número total de estudiantes suele oscilar entre ocho y doce. Los países de procedencia son fundamentalmente China y Marruecos. El horario está repartido en tres días a la semana, dos o tres horas cada jornada a repartir entre ambos niveles. El alumnado de nueva incorporación es incorporado al aula en el momento de su llegada.

Los agrupamientos suelen realizarse siguiendo los siguientes criterios: asignar el mayor número de horas posible a cada estudiante en función de su nivel de competencia, dificultades de aprendizaje y actitud; permitir al alumnado su permanencia en las asignaturas como Alternativa, Tutoría, Educación Artística, Educación Física, Talleres, etc. para facilitarles la integración con su grupo-clase; cuando por necesidades de organización es necesario sacar al estudiante de alguna asignatura fundamental, se intenta no hacerlo de una misma asignatura más de una vez en semana, y de aquellas que disponen de mayor número de horas semanales; agrupar por nivel; si esto no es posible, se atiende al nivel mayoritario y se pone a trabajar más individualmente al nivel minoritario.

El enfoque metodológico utilizado es claramente de carácter comunicativo, aunque también son utilizadas las destrezas de comprensión y expresión escrita. Los documentos de trabajo individual suelen respetar la autenticidad del discurso, incluyendo elementos formales, visuales, gestuales, etc., que responden a formatos reales, que se asemejan a actividades de la vida cotidiana. De igual manera en las actividades se incorpora siempre que es posible, el lenguaje básico de las distintas áreas de conocimiento de la Educación Secundaria Obligatoria. Los trabajos en grupo propician el intercambio comunicativo fluido y la participación activa. En todo momento se profundiza en el desarrollo socio-afectivo de los estudiantes, en el reconocimiento de cultura española y de las “otras” culturas y en una actitud positiva hacia las mismas.

El material curricular del aula es preparado por la propia profesora. No suelen utilizarse recursos informáticos por falta de ordenadores dentro de la clase asignada:

Poco a poco me he ido haciendo con todo esto. Unas veces me lo invento, otras me lo pasa un compañero, tenemos un grupo de trabajo muy bueno, otras lo fotocopia de libros, un día me meten en la cárcel, pero lo que preparan las editoriales no me gusta y no se adapta a estos niños. Lo que me gusta es tenerlo todo a mi disposición, he ir sacando de aquí y de allí lo que voy necesitando, bajo, lo fotocopia y trabajamos (Profesora ATAL).

En relación a la evaluación del alumnado de incorporación tardía al sistema educativo, con desconocimiento de la lengua española y con asistencia Aula Temporal de Atención Lingüística, el Proyecto Educativo dice que “se tendrán en cuenta los niveles alcanzados en el aula ATAL y los niveles alcanzados en cada materia en el aula ordinaria”, no obstante, a la hora de evaluar, el profesorado tiene serias dificultades para llevarlo a la práctica. Aseguran que les “faltan datos

objetivos con qué evaluar” su materia curricular, a la vez que no tienen “herramientas para poder aprobar o suspender a un estudiante, que por asistir al ATAL, no asiste a las explicaciones de los contenidos curriculares en el Aula”.

4.3.2 La mediación intercultural

La Consejería de Educación de la Comunidad Autónoma Andaluza y/o la Delegación de Educación de cada Provincia recomiendan a los centros educativos su implicación en los Programas de Interculturalidad promovidos por las diferentes administraciones. Casi al tiempo de la creación de las Aulas Temporales de Atención Lingüística, en 1988 se desarrollaron otros recursos –Mediación Intercultural o Mediación Social en Contextos Pluriétnicos o Multiétnicos– con el fin de delimitar todos aquellos problemas de convivencia, disciplina y violencia escolar que se producen en los centros educativos, y muy especialmente, en aquellos donde la proporción de alumnado de nacionalidad extranjera y/o desfavorecida socioeconómicamente es elevada (como es el caso del IES Profesor Espina).

Según Giménez (1997) la mediación intercultural es entendida como una modalidad de intervención de terceras partes en y sobre situaciones sociales de multiculturalidad significativa, orientada hacia la consecución del reconocimiento del Otro y el acercamiento de las partes, la comunicación y comprensión mutua, el aprendizaje y desarrollo de la convivencia, la regulación de conflictos y la adecuación institucional, entre actores sociales o institucionales etnoculturalmente diferenciados. La Federación de Andalucía Acoge (1999) considera la mediación intercultural como una:

[...] estructura que garantiza una acción mediadora y negociadora en el contexto educativo, sobre aquellos elementos susceptibles de ser relativizados y en el seno de los grupos humanos (inmigrantes y autóctonos) para garantizar la integración y el éxito escolar de niños, jóvenes y adultos inmigrantes en el sistema educativo español. Mecanismo de resolución de conflictos que surgen en la comunicación y en las relaciones entre personas de culturas diferentes que participan en contextos educativos formales, no formales e informales (Andalucía Acoge, 1999).

En este escenario, la mediación va dirigida a facilitar la comunicación y la resolución de conflicto derivados, entre otros, de la falta de entendimiento entre personas de diferente procedencia geográfica o culturalmente diversas. La incorporación de equipos de mediación a los centros escolares nace de la inquietud por responder educativamente a estas situaciones conflictivas.

Los objetivos básicos de la mediación intercultural son: prevenir la violencia escolar, mejorar el clima escolar, enseñar habilidades para la resolución de conflictos y garantizar la integración y el éxito escolar de los estudiantes de nacionalidad extranjera en el sistema educativo español, en contextos educativos formales, no formales e informales.

El mediador intercultural escolar es el encargado de ayudar a los estudiantes de origen extranjero en el proceso de incorporación al centro, con la intención de facilitarles el aprendizaje, haciendo más accesibles los contenidos impartidos. Por otra parte, el mediador intercultural sería la persona encargada de dotar al estudiante de los instrumentos necesarios para desenvolverse como persona y participar de una manera activa en la clase, con el fin de que pueda integrarse lo antes posible en su grupo.

Por tanto, entendemos que la mediación en el ámbito educativo podría contribuir a mejorar la convivencia en el centro educativo; fomentar la participación de todo

el alumnado del centro escolar, en las actividades escolares para generar un mayor entendimiento y acercamiento cultural; lograr que los docentes tengan un mayor conocimiento de la cultura de procedencia de sus alumnos, mediante la tarea de apoyo del mediador; acercar a las familias de nacionalidad extranjera al centro escolar y hacerles comprender el funcionamiento, y ayudar a resolver positivamente los conflictos.

Una vez analizado en el capítulo 3 el contexto demográfico de la población de nacionalidad extranjera en los diversos contextos geográficos de nuestro entorno más inmediato: el nacional –España– y autonómico –Andalucía– y el provincial y en el capítulo 4 el contexto jurídico relacionado con la atención educativa de los estudiantes con necesidades educativas especiales, derivadas de su procedencia geográfica y/o cultural, pasaremos a examinar, en el siguiente capítulo, las características específicas del contexto social y escolar del Instituto de Educación Secundaria (IES) seleccionado para esta investigación.

Capítulo 5
CONTEXTO SOCIAL Y CONTEXTO
ESCOLAR

Este capítulo está dividido en dos partes, en la primera examinaremos el contexto socioambiental y familiar en el que está inmerso el alumnado del Instituto de Educación Secundaria Profesor Espina. En la segunda analizaremos las características del contexto escolar y su comunidad educativa, prestando especial interés a las medidas de atención a la diversidad y el sistema de evaluación llevado a cabo en el Centro Escolar en el que se ha llevado a cabo el presente trabajo empírico.

5.1 CONTEXTO SOCIAL

Somos conscientes –al igual que Braster y Dronkers (2013), Contini (2013), Gutiérrez (2009), Maestri (2009), Fryer y Torelli (2005), Rothon (2005), Rubin, Chen, Coplan, Buskirk y Wojslawowicz (2005), Chevalier (2004), Pong *et. al.* (2003), MacLeod (1995), Duncan *et. al.* (1998) y Vandenberghe (1999)– de la estrecha relación existente entre la trayectoria vital y el rendimiento académico de un individuo y su entorno más inmediato –comunidad familiar, redes sociales y vecinales, grupo de pares, población de entornos desfavorecidos y/o de minorías étnicas, entorno escolar y relaciones entre sus pares–. Por ello, a la hora de valorar el logro educativo del alumnado en general –y de nacionalidad extranjera, en

particular– será necesario delimitar del contexto socioeconómico y ambiental en el que viven las familias que han tomado la decisión de matricular a sus hijos e hijas en el Centro Escolar en el que hemos llevado a cabo nuestro trabajo empírico.

El Instituto de Educación Secundaria Obligatoria (IES) Profesor Espina se encuentra ubicado en un amplio centro urbano de la Comunidad Autónoma Andaluza –situada al sur de Europa, de España y haciendo frontera con el norte de África–, convertida, por su situación estratégica en puerta reguladora del hecho migratorio. Tal y como hemos señalado con anterioridad, Andalucía ha pasado en pocos años de ser emisora de emigraciones, a desempeñar el rol de receptores de las mismas. La explicación podría estar en ciertas relaciones históricas o la proximidad de algunos de los lugares de donde parten estos inmigrantes que sitúan a Andalucía como una de las grandes puertas de Europa, a lo que habría que unir la orientación de las políticas de inmigración del Estado español, la apuesta por el desarrollo del turismo, la agricultura intensiva o extensiva de temporada, la importancia cada vez mayor del sector servicios, el boom de la construcción y las inmobiliarias, además de otros aspectos como el clima o la cultura (García, 2008).

En el caso de la ciudad donde está ubicado el centro escolar, los datos son similares: la población de nacionalidad extranjera ha aumentado considerablemente en las tres últimas décadas, asentándose fundamentalmente en la corona periférica del presente centro urbano y transformando su espacio de forma considerable (Marín, 1980; Colectivo Ioé, 2004). Y es aquí, en la periferia de una amplia urbe, donde se encuentra enclavado el Barrio en el que viven y están escolarizados los estudiantes con los que hemos trabajado los tres cursos escolares

del trabajo de campo³⁵. Pretendemos, en las siguientes líneas, estudiar la distribución y características de los grupos étnicos que componen el paisaje de esta zona.

Tendremos en cuenta los análisis de Robert Park (1999) acerca de la ocupación y uso que los grupos sociales realizan de la ciudad. Para ello, además del uso de fuentes bibliográficas y la información extraída a partir de entrevistas en profundidad a distintos miembros de la comunidad educativa y social, hemos realizado un exhaustivo trabajo de campo fundamentado en la observación participante de la realidad del área de estudio. Las actividades fundamentales llevadas a cabo dentro del Barrio han ido encaminadas al reconocimiento del estado de conservación de las edificaciones, el examen de los espacios públicos proclives a relaciones sociales y por último, la localización de los espacios privados (espacios comerciales formales e informales) utilizados con fines sociales y el rol que desempeñan.

El origen del Distrito Hércules lo encontramos a finales de los años sesenta, pero es en 1970 cuando es aprobado el Programa de Viviendas Sociales y se decide alojar en él a familias de pocos recursos económicos³⁶ (Marín, 1980; García, 2008).

Este tipo de viviendas y la población que lo habitaba configuró un paisaje urbano

³⁵ En adelante, el nombre ficticio que utilizaremos para referirnos a este Distrito/Barrio será Hércules, con el fin de que, como exigió explícitamente la dirección del centro escolar, no se hicieran públicos datos de ningún tipo acerca del centro educativo.

³⁶ Para Bayona i Carrasco, 2007, la segregación geográfica es un indicador básico de la desigual distribución de los grupos sociales en un espacio físico determinado además de ser un factor fundamental de la estratificación social existente que actúa dificultando las posibilidades de movilidad social. Cuenta por lo tanto, en la mayoría de los casos, con una base económica, a pesar de poder expresar unas características culturales y/o étnicas.

concreto, que con los años –y a causa del cambio paulatino de parte de sus moradores y sus hábitos de vida–, ha ido cambiando su fisonomía a vez que su colectividad humana. En una de las entrevistas en profundidad realizadas a miembros de la comunidad “de toda la vida” (como se autodenominan las personas de nacionalidad española que viven en el barrio desde que se empezaron a construir las viviendas sociales), la dueña de una pequeña droguería-mercería-y demás enseres domésticos, nos comentaba lo siguiente:

¿Ha visto como está el barrio?, es otro, aquí vivíamos gente pobre, pero sin problemas, no teníamos problemas igual que ahora [...], en esa plaza los albañiles comían todos los días y los niños esperaban a que sus madres les llamaran, ahora está cerrada para que no se metan los de las drogas, ni los que arman jaleo, los de fuera [...], ¡mire!, bloques cerrados, jardines con vallas y la plaza echá a perder [...] (Ana, comerciante).

Ana se refiere al deterioro claramente visible de las infraestructuras urbanas por el grado –más o menos elevado dependiendo de las fuentes– de conflictividad social, delincuencia y marginalidad de parte de la población del barrio y de los “visitantes” de un cercano y antiguo núcleo chabolista habitado por familias de etnia gitana de origen español y portugués³⁷.

El Distrito Hércules está formado por dos zonas claramente diferenciadas. Una de ellas, la zona Sur, también denominada Barrio de Hércules –lugar donde se encuentra el Instituto y que nutre de alumnado a dicho centro escolar–, se caracteriza por fuertes picos de población de nacionalidad extranjera en edad laboral, proporción que duplica las otras franjas de edad. Esta zona responde al

³⁷ Notas del Cuaderno de Campo.

perfil típico identificado en otros barrios de grandes ciudades europeas: central, multiétnico, superpuesto a estructuras vecinales y socioeconómicas previas y cercano a espacios de importante reconsideración urbanística en la ciudad (Torre, 2004 y García, 2005). La concentración de población de nacionalidad extranjera supera el 10% en todas las Barriadas, llegando al 25% en algunas de ellas y al 40% en dos –las más cercanas al Centro—³⁸.

Estas Barriadas con un mercado inmobiliario de bajo precio, que acogen a personas con escasos recursos económicos, suelen tener una estrecha relación con sus propias condiciones históricas: típico barrio obrero surgido en un periodo de deficiente planificación urbanística, con escasos equipamientos públicos donde, con el paso del tiempo, parte de la población autóctona que lo habita, con suficiente capacidad económica, abandona para trasladarse a otra zona con diferentes condiciones de habitabilidad. Se trata por tanto de la típica zona en regresión demográfica por pérdida constante de la población autóctona, a pesar de que en parte puede ser compensada por personas de nacionalidad extranjera (Marín, 1980 y Díaz, 2010). La distribución de la población de nacionalidad extranjera no es homogénea en todo el Distrito: conforma una imagen con una franja central más densa en torno a sus calles centrales que evidencia una mayor acogida de esta población, que se diluye a medida que se desplaza hacia los extremos. Sin embargo, en términos absolutos no parece haber correlación entre los procesos de salida y entrada de población. Todo parece indicar un declive

³⁸ Padrón Municipal de Habitantes 2011 (Instituto Nacional de Estadística).

demográfico de la población autóctona por emigración con la excepción de un Barrio cercano que han tenido un desarrollo urbanístico residencial de lujo en tiempos recientes.

El impacto demográfico de la población extranjera³⁹ no se limita exclusivamente a sus efectos sobre el saldo total de población, es relevante, de igual manera, la edad de los nuevos habitantes del Barrio: observamos que, aunque con determinadas diferencias, la tendencia ha sido un incremento de población joven (de 0 a 44 años) y una pérdida de población mayor (de más de 45 años). Es destacable cómo se distribuyen los grupos étnicos a lo largo de las diferentes Barriadas del Distrito Hércules: el grupo de población andina (formado en un 50% por personas de Ecuador y Bolivia) está más localizado en el corazón del Distrito. Sobre este se superponen tres grupos menos numerosos de marroquíes, colombianos y nigerianos, a los que se les unen asentamientos puntuales de rumanos, chinos o portugueses diseminados por el resto de barrios.

El asentamiento de la población de nacionalidad extranjera⁴⁰ ha ido transformando la estructura social y comercial de la Barriada Hércules, “tradicionalmente este era un barrio obrero y se ha convertido en un barrio multicultural donde comunidades de diversas comunidades étnicas conviven y

³⁹ Padrón Municipal de Habitantes (Instituto Nacional de Estadística).

⁴⁰ Para Fullaondo (2007), los flujos migratorios llegan y se asientan en una ciudad que es desigual, tanto en lo urbano como en lo social, hecho que condiciona la distribución y asentamiento de los flujos sin llegar a determinarlos completamente.

abren negocios”⁴¹. Según notas de nuestro cuaderno de campo, en una plaza y una calle transversal, pudimos encontrar una amplia oferta de comercios étnicos, es decir, comercios que expresan su etnicidad de una manera u otra, por los productos o por los servicios que ofrecen⁴²: una carnicería *halal*, una peluquería afro, dos panaderías peruanas, una cafetería marroquí, una barbería árabe, una tienda de ropa india, tres bazares chinos, una peluquerías africana, un locutorios regentado por magrebíes y una pizzería sudamericana, además de un templo islámico, otro evangelista y otro católico.

La convivencia en sus diferentes Barriadas no está exenta, en ocasiones, de cierta problemática o conflictos sociales. Gran parte de los conflictos tienen su raíz en las propias deficiencias que este presenta en relación con la densidad y heterogeneidad población que acoge y la dotación de servicios y equipamientos de los que dispone. El Distrito ha carecido históricamente⁴³ de numerosas infraestructuras y equipamientos públicos –sanitarios, asistenciales, culturales, educativos y deportivos–, que no eran echadas en falta por el progresivo envejecimiento de la población, por lo que se relativizaba la escasez de las mismas; actualmente, con el rejuvenecimiento de la misma, la demanda de estas instalaciones se hace necesaria y su escasez causa fricciones entre sus usuarios.

⁴¹ Conversación informal con un miembro de AESIM (Asociación de Estudios Sociales por la Igualdad de la Mujer), –Cuaderno de Campo–.

⁴² Según Buckley, 1988 esta definición debe ser matizada, ya que implica considerar al comerciante y al usuario final del comercio únicamente a los propios extranjeros. No obstante, debemos tener en cuenta que en algunos casos, los comerciantes de origen autóctono pueden dirigir su oferta hacia el nuevo público extranjero.

⁴³ Diagnóstico del PGOU de 2006 del Distrito “Hércules”.

Buena parte de estas fricciones se visibilizan en los espacios públicos y los ámbitos colectivos, apareciendo así el conflicto cultural y/o generacional. Este conflicto se traduce en una agresión de parte de la población contra espacios comunes. La consecuencia de todo ello es la limitación (o impedimento) de la utilización de determinados lugares públicos, plazas o espacios ajardinados. Por esta razón, según hemos podido observar y según consta en nuestro cuaderno de campo, en el Distrito Hércules existen pocos espacios públicos al aire libre donde los vecinos de todas las edades puedan tener encuentros sociales, produciéndose con demasiada frecuencia en espacios privados y de consumo como bares, tiendas “étnicas”, asociaciones, portales, terrazas de edificios, etc.... O bien, en ensanches de la vía pública, aceras o esquinas, con la consiguiente queja de parte de la vecindad (como es el caso de varios relatos de estudiantes, padres y vecinos aparecidos en estas paginas).

La investigadora Sonia Arbaci, en 2008, publicó un interesante estudio en la revista electrónica *Architecture, City and Environment* acerca de cuatro ciudades del sur de Europa. En él destacó las grandes dificultades de acceso a la vivienda de los grupos de rentas medias y bajas en ciertos países de la Unión Europea, entre ellos, España. La población de origen extranjero, –sobre todo en un primer momento del proceso migratorio– suele encontrarse entre estos grupos con serias dificultades de asentamiento residencial. Dentro de estas dificultades, la autora reconoce una posición de mayor debilidad negociadora de los inmigrantes, reticencias por parte de los arrendadores a alquilar a personas no nacionales, temores por parte del vecindario basadas en el supuesto hacinamiento en los pisos alquilados –los pisos patera–, consumo excesivo de agua en las comunidades de

vecinos, miedo ante posibles ruidos, olores y costumbres culturales, poca confianza en la regularidad de los ingresos, miedo a la desvalorización y/o deterioro de los inmuebles, etc. Este es el caso concreto que nos han relatado diferentes interlocutores de las barriadas en el que hemos realizado el trabajo de campo: varias de las familias entrevistadas se quejaban del tiempo que les había llevado encontrar vivienda (no solo porque no encontraban quien les alquilara por ser extranjeros, sino por los precios que tenían que pagar por el hecho de serlo), dificultad que les había obligado a tener que vivir con otras familias durante más tiempo del deseado –recordemos a Alicia, María, Allison, Alex–, propietarios de “toda la vida” que se quejaban de la “invasión de moros y peruanos” y su negativa a que vivieran en “sus bloques”, quejas de los vecinos “de aquí” por el excesivo gasto de agua de los “de allí”, descontento de los estudiantes por el ruido de las viviendas ocupadas por familias de nacionalidad extranjera (en el instituto pudimos observar varios debates en los que los estudiantes de nacionalidad española se quejaban de que “cuando empieza el verano es imposible estudiar, se bajan a la calle hasta las tantas, viven muchos en la misma casa y en la calle lo hacen todo, no sabes lo que es vivir así, si pudiéramos nos iríamos de este barrio...”).

Hay que levantarse muy temprano para coger un fuego, hay tres y somos cuatro familias, por eso me levanto a las cuatro, para dejarlo todo hecho antes de irme a trabajar [...], pero tengo mucho cuidado con el ruido, el vecino de al lado se pone a dar patadas en la puerta si se cae algo y oye un ruidito, intento ir despacito [...], el de arriba es peor, nos tiene manía, si escucha ruido llama a la policía y les dice que hay pelea en la casa, la policía viene y algunos se tienen que esconder [...], nosotras ya no tenemos problemas, pero me pongo muy nerviosa cuando llaman a la puerta [...] (Madre de Alicia).

El Informe de La Caixa, 2006 insiste en el mismo sentido, “se ha de señalar que determinados grupos de extranjeros encuentran dificultades de acceso a la

vivienda en alquiler. Esto ha dificultado mucho el mercado de alquiler para los mismos y ha hecho que parte haya optado por la opción de compra frente al alquiler”. Un año después, en otra entrevista realizada a la madre de Alicia, en relación al Premio Extraordinario de Bachillerato otorgado a su hija mayor nos comentaba:

Me he comprado un pisito, me va acostar pagarlo, pero me iba a volver loca en la otra casa [...], había semanas en que el vecino llamaba a la policía todos los días [...], las tres durmiendo en la misma cama [...], la cocina siempre ocupada [...], la habitación más grande es para nosotras, las otras dos las he alquilado a dos muchachitas (Madre de Alicia).

Para el Colectivo Ioé, 2005 este régimen de tenencia varía en las distintas fases del proceso migratorio, siendo la principal forma de tenencia el subarriendo durante los primeros cinco años y después, cuando se producen las reagrupaciones familiares, lo más habitual es el alquiler de la vivienda completa o la compra. Así, la madre de María se quejaba mientras lloraba amargamente:

Queríamos tener un piso y un coche para cuando llegaran, hemos trabajado cinco años sin parar, viviendo en una casa llena de gente, pero queríamos que cuando llegaran lo tuvieran todo, queríamos estar los cuatro juntos [...] ahora se ha ido, nos ha dejado [...], al año de llegar las niñas, se ha ido con una boliviana y me ha dejado con toda la deuda para mí sola (Madre de María).

Con respecto a la situación “real” de ocupación laboral de la población nacional y extranjera del Barrio, un miembro de ACCEM⁴⁴ (entidad que realiza en la zona una intervención integral con la población de nacionalidad extranjera –y nacional, dadas las necesidades que también tienen en la actualidad–) apunta:

⁴⁴ Asociación Comisión Católica Española de Migraciones.

[...] sí, digo real, porque las estadísticas de la administración dicen otra cosa, pero nosotros vemos lo que está ocurriendo de verdad [...], en los últimos años estamos viendo un elevado nivel de desempleo, se ve, se ve en las calles, en las tiendas, en la sede, hasta el punto de que mucha gente, sobre todo de fuera, está perdiendo sus casas y no tienen literalmente de qué comer [...], y la cantidad de mujeres que se están quedando solas al cargo de todo, las hipotecas, los niños, todo [...], no sabes el drama diario que vemos por aquí [...], la crisis trae trabajo precario y mal pagado en sectores desfavorecidos, sobre todo con las mujeres sean de donde sean (Miembro de ACCEM).

Pocos meses más tarde, en una reunión con miembros del ayuntamiento y personal de la Junta de Andalucía, otro colaborador de la misma ONG, señalaba:

El trabajo es la mayor demanda hoy en día, todos, no sólo los inmigrantes, lo que más demandan es empleo. El problema de los inmigrantes es que la mayoría debe dinero, han pagado mucho para venir, tienen que mandar a su país, tienen que pagar las hipotecas y están dispuestos a hacer cualquier cosa. Hay muchos casos en que la mujer es la única que trabaja, sus maridos han perdido el trabajo o se han ido y tienen que pluriemplearse: son empleadas de hogar por la mañana, limpian en otro sitio por la tarde y cuidan personas por la noche, y luego encima tiene que hacer las cosas de sus casas, sus maridos no hacen nada, hay mucho machismo (Miembro de ACCEM).

En las entrevistas en profundidad realizadas a las familias de los estudiantes encontramos varios casos como los descritos por estos colaboradores de la ONG.

En referencia al Barrio Chabolista, se trata de un asentamiento chabolista en el que no existen centros educativos públicos. Con el fin de reducir el absentismo escolar del asentamiento y de evitar la concentración de su población en edad escolar, desde 1999, autobuses escolares recogen diariamente en el propio barrio a los estudiantes repartiéndolos en dieciocho centros educativos de toda la capital de provincia. Uno de estos centros es el IES Profesor Espina, con el que colabora directamente la ONG Movimiento por la Paz y el Desarme en estrecha relación con la Consejería de Educación y Ciencia de Andalucía, el Departamento de Orientación del IES y el profesorado del mismo. No obstante sigue existiendo un

porcentaje importante de absentismo escolar por la enorme movilidad de las familias del asentamiento lo que “dificulta, de manera considerable, el rendimiento escolar de este alumnado en particular y el del conjunto del alumnado en general” (miembro del Departamento de Orientación del Instituto).

En relación a las Entidades Asistenciales⁴⁵ de los diferentes barrios de la zona de actuación, hemos encontrado gran diversidad con sede estable en el Distrito Hércules, tanto de carácter público como privado (Organizaciones No Gubernamentales). Como hemos comentado con anterioridad, una de ellas, ACCEM, con la que hemos tenido una estrecha relación durante el tiempo del trabajo de campo, está especializada en población de nacionalidad extranjera – aunque admite a población nacional–, centra su actividad fundamentalmente en la interculturalidad y en población susceptible de exclusión social. Se trabajan actividades en la propia sede, en colegios, institutos y asociaciones de vecinos. Imparten clases de español, se realizan actividades educativas, escolares, lúdicas, deportivas, escuelas de verano y trabajo de calle. Uno de sus educadores y trabajadores de calle ha sido durante los tres años de trabajo de campo el “guía, acompañante, introductor, consejero y respaldo” en una parte de las incursiones que ha realizado la investigadora fuera del centro escolar.

Si atendemos a los elevados niveles de absentismo escolar en el Distrito, es importante señalar que la Delegación de Educación y Ciencia desarrolla un

⁴⁵ SURGE, Andalucía Orienta; AESIM centro de formación; CAPI, Centro de Apertura Pública y gratuita a Internet con el Programa Incorporate; Cáritas; ACCEM, Movimiento por la Paz (MPDL), entre otras.

Programas de Apoyo a la Escolarización y Reducción del Absentismo Escolar desde el año 2000 en zonas de la provincia con necesidades de transformación social, con objeto de controlar y reducir el nivel de absentismo escolar. Para ello, la administración establece anualmente convenios de colaboración con diferentes entidades sociales –en el caso concreto del Instituto esta tarea era llevada a cabo fundamentalmente por profesionales de ACCEM y Movimiento por la Paz (MPDL)–, con el fin de que intervengan desde un enfoque social, educativo y familiar, tanto a nivel preventivo como a posteriori. Las actuaciones en el centro escolar son desarrolladas por un equipo interdisciplinar de profesionales de la Psicología, la Pedagogía y/o la Educación Social (dependiendo del presupuesto de la ONG, la disponibilidad de personal, el número de estudiantes necesitados de atención y el número de centros escolares de la zona que soliciten la colaboración), y van dirigidas a los estudiantes, sus familias, el centro educativo y al entorno social de los estudiantes.

Por último y con respecto al nivel de instrucción⁴⁶ de la población igual o mayor de 16 años residente en el Distrito, es significativo que en torno al 4% son analfabetos (no saben ni leer ni escribir), el 45% no tiene estudios finalizados, el 17% tiene estudios primarios, el 28%, secundarios y el 6% universitarios.

⁴⁶ Censo de Población y Vivienda 2011 y Sistema de Información Multiterritorial de Andalucía (SIMA) 2013. Elaboración propia de porcentajes.

5.2 CONTEXTO ESCOLAR

El Instituto de Educación Secundaria Obligatoria Profesor Espina fue fundado a finales de los años ochenta del siglo pasado. Durante los tres primeros años, la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía le adjudicó una ubicación provisional en una Escuela Hogar de los alrededores, cuando las obras del edificio definitivo habían finalizado, el Centro se traslada al inmueble en el que se encuentra en la actualidad.

La zona donde se encontraban los terrenos cedidos para la construcción del centro educativo, estaba en pleno proceso de renovación. Un señalado evento de carácter internacional, estaba llevando aparejadas –en las inmediaciones–, notables reformas arquitectónicas y urbanísticas. Hasta ese momento, el lugar era un espacio municipal poco conocido, rodeado de numerosas edificaciones civiles de almacenaje, instalaciones industriales y núcleos de población con pocos recursos económicos y chabolistas. El centro escolar comenzó siendo un Instituto de Bachillerato, pero a los pocos años de funcionamiento, tras la entrada en vigor de la LOGSE⁴⁷, y se transformó en IES –Instituto de Enseñanza Secundaria–.

⁴⁷ La LOGSE –Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, de 3 de Octubre de 1990, publicada en el B.O.E. de 4 de Octubre de 1.990– introduce entre otras medidas, la ampliación de la educación básica hasta los dieciséis años, en condiciones de obligatoriedad y gratuidad –uniendo así el término de la Educación Secundaria Obligatoria al inicio de la edad laboral–. Reordena el sistema educativo, estableciendo en su régimen general las etapas de Educación Infantil –dotándola de carácter educativo y no meramente asistencial–, Educación Primaria, Educación Secundaria –que comprende la Educación Secundaria Obligatoria, el Bachillerato y el Ciclo Formativo de Grado Medio–, Ciclo Formativo de Grado Superior y Educación Universitaria. Se favorece que, dentro de un mismo aula, se encuentren estudiantes con distintas capacidades y ritmos de aprendizaje –con necesidades educativas especiales, de integración, etc.–. Permite a las *(continuación de la nota al pie)*

Desde los orígenes, el alumnado que se matricula en dicho Instituto es mayoritariamente del entorno inmediato al centro y según el profesorado, “tiene una clara motivación hacia el estudio, la promoción profesional y el ascenso social”. No obstante, con los años, se ha ido detectando un cambio relevante en las características personales, socioeconómicas, familiares y sociales de los estudiantes, lo que ha llevado al profesorado a realizar “los ajustes organizativos necesarios para una mayor integración del nuevo alumnado”. El propio Proyecto Curricular de Centro (PCC)⁴⁸ del Centro afirma en su primera página:

La procedencia del alumnado desde sus orígenes ha sido mayoritariamente del entorno inmediato al Centro, con un nivel socioeconómico y cultural que podríamos calificar de medio y medio bajo, alumnado sin ningún tipo de problemas de convivencia, con buena aceptación de la institución escolar y con motivación para el estudio, como se demuestra en las promociones de alumnos procedentes del Instituto, que fueron capaces de realizar estudios universitarios e incorporarse con éxito al mundo del trabajo, aunque a raíz de la incorporación de la LOGSE, no obstante, la situación general del Centro fue cambiando tras la incorporación de un nuevo tipo de estudiantes que provenía de: los Barrios marginales y chabolistas del entorno (con graves problemas de aprendizaje y de convivencia, propicios al absentismo escolar); los Barrios aldeaños con un creciente porcentaje de familias de nacionalidad extranjera (de otros sistemas educativos, con

Comunidades Autónomas redactar una parte importante de los contenidos educativos a impartir en los centros educativos que se encuentran en su territorio.

⁴⁸ Según el artículo 57 de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre (LOGSE), el Proyecto Curricular de Centro (PCC) es el Documento de toma de decisiones del profesorado de un Centro Escolar. Dicho Documento Colectivo es elaborado a partir del análisis del contexto y se entiende como un instrumento pedagógico-didáctico que articula, a medio plazo, el conjunto de actuaciones del Equipo Docente. Tiene como finalidad alcanzar los objetivos previstos en cada una de las etapas, en coherencia con las Finalidades Educativas definidas por la comunidad escolar. Con este fin se adecuará al contexto socioeconómico y cultural del centro y a las características particulares del alumnado. Será, por consiguiente, un instrumento de trabajo dinámico, expuesto a revisiones periódicas, en el que adquiere especial relevancia la capacidad de los Equipos Docentes para posibilitar el ajuste entre las intenciones curriculares prescritas en los Decretos de Enseñanza y la realidad educativa de los estudiantes su entorno sociofamiliar y ambiental, convirtiéndose en el instrumento básico para la atención a la diversidad del alumnado. La eficacia del PCC vendrá dada por el grado de ajuste que sea capaz de lograr, en cada momento, entre las necesidades y expectativas de la comunidad escolar y la oferta educativa del centro.

desconocimiento de la lengua vehicular, etc....); y una urbanización colindante, de reciente construcción, con pisos de lujo y semilujo (con familias de nivel socioeconómico medio-alto que paradójicamente envían, en ocasiones, a sus hijos a otros institutos del centro de la ciudad en vez de al que está al lado de su casa con bastantes alumnos inmigrantes) (Proyecto Curricular de Centro del IES Profesor Espina).

Según queda reflejado en el Proyecto Curricular de Centro, aproximadamente el 10% de los padres y madres de los estudiantes matriculados desempeñan profesiones de nivel 1 y 2 (licenciados y diplomados), un 45% desempeñan profesiones de nivel 3 y 4 (técnicos) y un 45% desempeñan profesiones de nivel 5 (titulación mínima).

Atendiendo al contexto y según consta en el Proyecto Educativo⁴⁹, se defiende, entre otros, “el principio de calidad de la educación para todo el alumnado – independientemente de sus condiciones y circunstancias–, en entorno de equidad y con garantías de igualdad de oportunidades”, con el fin fundamental del “pleno desarrollo de la personalidad y capacidades de los mismos, garantizando la igualdad de oportunidades y actuando como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales de los estudiantes”.

⁴⁹ El proyecto educativo es un documento que incluye las líneas directrices y señas de identidad que define una institución docente. Recoge los valores, objetivos generales y prioridades de actuación que orientan cada etapa educativa y las correspondientes prescripciones sobre el currículum. Los apartados recomendados que debe incluir, según la legislación vigente (ver Anexo I) son: Objetivos propios para la mejora del rendimiento escolar y la continuidad del alumnado en el sistema educativo, líneas generales de carácter metodológico, coordinación y concreción de los contenidos curriculares, así como el tratamiento transversal en las áreas de la educación en valores y otras enseñanzas integrando la igualdad de género como un objetivo primordial, procedimientos y criterios de evaluación, promoción y titulación del alumnado, atención a la diversidad, organización de las actividades de recuperación para alumnado con materias pendientes de evaluación positiva, plan de orientación y acción tutorial, procedimiento para suscribir compromisos educativos y de convivencia con las familias, plan de convivencia a desarrollar para prevenir la aparición de conductas contrarias a las normas de convivencia y facilitar un adecuado clima escolar, plan de formación del profesorado, criterios para organizar y distribuir el tiempo escolar, programas de intervención en el tiempo extraescolar.

Las “nuevas” circunstancias de los estudiantes matriculados a raíz de su transformación en instituto de secundaria, lleva a la comunidad escolar de este centro a marcar como objetivo educativo de partida, “la mejora del rendimiento y grado de desarrollo de las competencias básicas de los estudiantes, la continuidad en el sistema educativo y el aumento de las tasas de certificación o titulación son los siguientes”. Este objetivo es desarrollado y detallado en diferentes ámbitos – pedagógico, de organización y gestión, y ámbito social– entre las páginas cuatro y catorce del mencionado Proyecto Educativo. Cabría destacar lo siguiente:

- Potenciar el desarrollo de los proyectos vitales de los estudiantes, además de una enseñanza integral –personal, intelectual, social, física y cívica– y de máxima calidad a partir del esfuerzo y trabajo continuado del alumnado mediante un proceso activo y reflexivo en el que intervengan todos los miembros de la comunidad educativa.
- Defender la autonomía pedagógica del profesorado, además de potenciar su formación continuada, esfuerzo, trabajo de máxima calidad, utilización de nuevas tecnologías e instrumentos necesarios para adaptar el currículum a las necesidades individuales de cada estudiante.
- Desarrollar Proyectos de Formación para el alumnado tales como: Plan de Lectura y Biblioteca, Coeducación, Acompañamiento, Apoyo Lingüístico, Escuelas Deportivas, Bilingüismo, Interculturalidad, Compensación Educativa, Paz y No-Violencia, entre otros.
- Propugnar una gestión democrática del centro con la participación de: todos los miembros de la comunidad educativa –alumnado, profesorado, familias y personal no docente–, los servicios sociales y las ONG, con el fin de favorecer

una enseñanza de calidad en general, y resolver la problemática de los estudiantes de nacionalidad extranjera y socialmente desfavorecidos en particular.

El modelo pedagógico propuesto por el Equipo Directivo y órganos competentes –y aprobado por el Claustro de Profesores y demás miembros de la comunidad escolar–, tiene como objetivo esencial facilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje para la consecución de las finalidades educativas y los objetivos generales de las diferentes etapas marcados en el Plan de Centro⁵⁰ y el Proyecto Educativo. El estilo didáctico y educativo previsto en el IES Profesor Espina es definido como un “proceso de enseñanza-aprendizaje comprensivo, diversificado, que no deberá ser selectivo, ni discriminatorio y se adecuará a la vida real”. Se recomienda que las programaciones de aula deberán “contemplar la atención a la diversidad y el acceso de todo el alumnado a la educación común, arbitrando los métodos que tengan en cuenta los diferentes ritmos de aprendizaje del alumnado, favoreciendo el aprendizaje por sí mismos y promocionando el trabajo en equipo”. Se pretende en definitiva, que “la realidad del aula sea el punto de partida

⁵⁰ Según la legislación vigente (ver anexo I) el Plan de Centro es un documento compuesto, fundamentalmente, por los siguientes apartados: 1. Estudio del Contexto –cada Centro analizará las características de su entorno social y cultural, podrá utilizar el Índice Socioeconómico y Cultural suministrado la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía–; 2. Metas o Finalidades Educativas –se elaborarán en función del Contexto y son entendidas como la Meta u Objetivo general del centro–; 3. Proyecto Educativo; 4. ROF, Reglamento de Organización y Funcionamiento, normas para alcanzar los objetivos propuestos y para mantener un ambiente de respeto, confianza y colaboración entre todos los sectores de la Comunidad Educativa; 5. Proyecto de Gestión, ordenación y utilización de los recursos del centro, tanto materiales como humanos–. Es elaborado por el Equipo Directivo con la colaboración e implicación del Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica entre otros. Tiene carácter plurianual y es de carácter obligatorio para todo el personal del instituto y carácter vinculante para toda la Comunidad Educativa. Es modificable tras un proceso de autoevaluación o a propuesta de dirección. El Claustro hace propuestas, planifica, coordina, informa, decide, aprueba y evalúa los aspectos educativos. Es aprobado por la Comunidad Educativa.

de la actividad docente, aunque el currículo oficial marque las pautas educativas a tener en cuenta”, siendo el “profesor quien deberá adaptar los contenidos lo máximo posible al conjunto de conocimientos, experiencias e informaciones que tienen los alumnos, haciendo de transmisor y orientador y configurando un aprendizaje colectivo en las dos direcciones, profesor-alumno y alumno-profesor”.

5.2.1 Atención a la diversidad

La atención a la diversidad es un apartado diseñado cuidadosamente en el Plan de Centro del Instituto –y concretamente en las secciones dedicadas a ello en el Proyecto Educativo–. En los diversos programas implementados, quedan determinadas las necesidades específicas de apoyo destinadas a los estudiantes, los recursos personales y materiales disponibles y las posibilidades reales de atender todas las necesidades. Dicha atención se proyecta a partir del contexto del barrio, de las características propias reveladas por el alumnado tras la evaluación inicial, de los Informes enviados por los centros de primaria y de los dictámenes de escolarización, Informes individualizados, médicos y psicopedagógicas.

Las gran diversidad observada a lo largo de los tres años del trabajo de campo entre los estudiantes ha favorecido la pluralidad de medidas puestas en marcha en el centro escolar. Los factores causantes de las necesidades específicas del alumnado podríamos agruparlas en tres bloques:

- Personales: origen geográfico, sexo, historia previa, antecedentes lingüísticos, expectativas individuales, insuficiente motivación, capacidades intelectuales y psicológicas que dificultan el aprendizaje, escasos hábitos en el trabajo intelectual, ansiedad, introversión, timidez, inadaptación, etc.

- Sociofamiliares: bajo estatus socioeconómico y/o cultural de la familia, bajo nivel educativo de padres y madres, ausencias prolongadas de los progenitores del hogar, abandono del hogar por parte de algún miembro de la pareja, escasa implicación en el proceso educativo de sus hijos e hijas, bajas expectativas volcadas en ellos, abuso de la televisión y objetos electrónicos, laxitud en las normas de comportamiento, sobreprotección, escaso descanso, autoritarismo, irregular estabilidad y estructura familiar, situaciones problemáticas dentro del entorno familiar, malos tratos, entorno social deprimido y/o poco motivador, etc.
- Escolares: escolarización discontinua, conocimientos previos, absentismo, concentración de estudiantes con necesidades especiales y/o problemas de integración, amplia diversidad de alumnado dentro del aula, grupo de iguales con importantes influencia entre sus miembros, etc.

Tras la toma de conciencia de las diferencias y desigualdades que presenta parte del alumnado y la necesidad de afrontar la nueva situación de manera eficaz, con el fin de poder atender este amplio espectro de diversidad y en un intento de conseguir recursos humanos y económicos que les ayude a afrontar tal pluralidad de factores personales, socioambientales y escolares, el Claustro elabora y solicita aquellos proyectos educativos que estima necesarios, y a los que, por otro lado, tiene la posibilidad de acceder. Año tras año, le son concedidos diferentes programas específicos –insuficientes para las necesidades reales del centro, según gran parte del profesorado y miembros de la comunidad escolar– “con los que ir paliando las nuevas situaciones” que se les presentan las aulas. La puesta en marcha intenta compensar las variables que originan tales diferencias y que suponen situaciones de desventaja de unos estudiantes con respecto al resto de

compañeros y compañeras, “aunque esto no siempre es posible, el amplio abanico de necesidades especiales a las que atender y la falta progresiva de recursos hace difícil apagar todos los fuegos, muchas veces lo que hacen es poner parches”.

Una queja común es “la imposibilidad de integrar las materias curriculares en ámbitos para disminuir el número de profesores que intervienen en un mismo grupo” y así hacer efectiva la atención personalizada a los estudiantes con algún tipo de desventaja, pero la reducción anual de docentes produce, en ocasiones clases explosivas”. Otro aspecto comúnmente señalado es lo inalcanzable de “poner en práctica dentro de un mismo aula –con elevada ratio, diferentes lengua, montones de niveles, absentismo que da miedo, etc.– tal cantidad de adaptaciones curriculares significativas –como quizás habría que hacer– con el fin de atender al alumnado con necesidades educativas especiales que las precisen”.

Según recoge el Proyecto Educativo, en el centro concurren “diversas medidas organizativas para el tratamiento personalizado de estudiantes con necesidades de Apoyo Educativo y/o con graves deficiencias de integración social orientadas a responder a las necesidades educativas concretas del alumnado y conseguir las competencias básicas y los objetivos de etapa”: agrupamientos flexibles, desdoblamientos de grupos, oferta de materias agrupadas en ámbitos educativos (cuyo fin es la disminución del número de profesores que intervienen en un grupo escolar, “respetando los objetivos, contenidos, horario y criterios de evaluación” de todas las materias que se integran), refuerzo educativo, adaptaciones curriculares, programas de diversificación y compensación educativa (en el caso de que existiera un importante desfase en el nivel de competencia curricular), orientación y acción tutorial, adopción de métodos educativos diversos, uso de

materiales y recursos diversificados, establecimiento de “otros” criterios e instrumentos de evaluación educativa. Estas medidas, han sido materializadas en el centro a través de planes específicos de atención con el fin último de “atender a todo el alumnado en función de sus necesidades, además de mejorar su situación escolar y social, la del resto del alumnado y la del centro en general”.

5.2.1.1 Programas de diversificación curricular

Los programas de diversificación curricular son “medidas de atención a la diversidad extrema que permite responder a las peculiaridades del alumnado mediante una propuesta de estudio organizada –y sobre todo coherente– a partir de los objetivos generales del currículo ordinario”. Se imparten en los cursos tercero y cuarto de la ESO y permiten “intervenir de modo significativo y global sobre qué enseñar (objetivos y contenidos) y cómo enseñar y aprender (organización y metodología)”.

En este centro están organizados en ámbitos específicos de conocimiento (lingüístico-social y científico-tecnológico) y además, según hemos observado en la observación realizada dentro del aula, la metodología, los contenidos y los criterios de evaluación llevados a cabo en el proceso de enseñanza-aprendizaje están adaptados a lo planificado en las programaciones curriculares incluidas en el Plan de Centro.

Para que un estudiante “pueda entrar en estos programas será necesaria una evaluación académica y psicopedagógica, la intervención de la administración educativa y la autorización del alumno y su familia”, pero una amplia gama de circunstancias hace que, en ocasiones, no sea posible su ingreso: el estudiante no

está diagnosticado porque no ha sido detectado, no ha habido tiempo de evaluarlo por la urgencia de diagnosticar a otros con mayor necesidad, no hay profesorado que pueda hacerlo porque no se ha cubierto una baja laboral, la negativa de padres o madres a que “sus hijos entren en el grupo de los tontos”, y la negativa del propio estudiante, son las más comunes. Las razones ofrecidas por el profesorado –detalladamente en el Capítulo X– son de lo más variadas.

5.2.1.2 Programa de cualificación profesional inicial de peluquería (PCPI)

El Programa de Cualificación Profesional Inicial de Peluquería es una oferta formativa, destinada a alumnos mayores de 16 años que no hayan obtenido el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria. Excepcionalmente, y con el acuerdo de alumnos y padres o tutores, dicha edad podrá reducirse a quince años para aquellos que, una vez cursado 2º de ESO, no estén en condiciones de promocionar a 3º y hayan repetido ya una vez en la etapa. En cualquier caso, su incorporación requerirá la evaluación académica y psicopedagógica y la intervención de la administración educativa, así como el compromiso por parte del alumno de cursar los módulos a los que hace referencia el artículo 30.3.c de la LOE.

5.2.1.3 Adaptaciones curriculares

Las adaptaciones curriculares son entendidas en este centro como “una separación de la programación de aula”. Desde el centro se insta al profesorado a que enriquezcan sus Programaciones de Aula con opciones claras y concretas de tratamiento de la diversidad –unidades didácticas con gradación de contenidos;

metodología, actividades e instrumentos de evaluación diversos, etc.— contemplando distintas alternativas para enfocar lo más fácilmente las medidas adoptadas.

El Proyecto Educativo propone que las “adaptaciones se realizarán buscando el máximo desarrollo posible de las competencias básicas; la evaluación, la promoción y titulación tomarán como referencia los objetivos fijados en la adaptación curricular significativa y será realizada por el equipo docente, oído el Departamento de Orientación”.

Para que una adaptación curricular pueda ser llevada a cabo son necesarios los siguientes requisitos: “Evaluación de la competencia curricular del estudiante previa explicitación por parte del profesor del área, por algún miembro del Equipo Educativo o por el tutor, de las medidas tomadas hasta el instante para atender a carencias o particularidades observadas en el alumno; ficha de competencia curricular, en la que el profesor del área explicita el grado de consecución hasta el presente de los objetivos generales del área y/o la etapa; estudio y globalización por parte del tutor y del miembro del Departamento de Orientación que sea responsable del grupo al que pertenece el estudiante; análisis, discusión y adopción de medidas por el equipo docente; valoración del contexto educativo y socio-familiar del alumno, teniendo en cuenta las interacciones con sus compañeros y profesores, el nivel económico, el grado de integración familiar, etc.”. Una vez realizado todo lo anterior, serán “adoptadas las medidas necesarias de adaptación en cuanto a la metodología, la presentación de contenidos, la variación de ritmos de asimilación, las actividades de enseñanza-aprendizaje, las

agrupaciones, las estrategias de motivación, la evaluación, los instrumentos y los criterios de evaluación no fundamentales”.

No obstante, hemos observado que existen estudiantes que, pudiendo necesitar adaptaciones curriculares, no las tienen. Las razones esgrimidas, en general, son, como en los casos anteriores, de lo más variadas, pero una es común a la práctica mayoría de los miembros del Claustro de profesores. Una profesora-tutora comentaba lo siguiente cada vez que me interesaba por la marcha del grupo:

[...] fíjate en los niños, mira su diversidad, sus niveles, los problemas de comportamiento, el absentismo y luego, ponte a realizar lo propuesto en el Proyecto Educativo, paso por paso y alumno por alumno, cumpliéndolo todo, es de locos, no es viable..., son tantos elementos a conjugar, que no se puede [...], pero aún suponiendo que se hicieran todas las adaptaciones, ponlas en práctica, en los 50 o 60 minutos que dura la clase no se pueden dar tantas clases particulares, [...], sin olvidar que cuando te pones de uno en uno el alboroto está asegurado, [...] me siento muy frustrada, incapaz de abarcarlo todo [...] (Profesora Tutora).

5.2.1.4 Programas de refuerzo

Los programas de refuerzo son apoyos llevados a cabo en 1º y 2º de la ESO en las horas de libre disposición del alumnado con deficiencias en Matemáticas y/o Lengua. Estos programas son utilizados fundamentalmente para “enseñar a leer, escribir, sumar y restar a los niños”, aunque en muchos casos “no sirven para mucho [...] las faltas continuas, los grandes desniveles, los problemas de comportamiento hace muy difícil la enseñanza y el aprendizaje de estos niños”.

5.2.1.5 Plan de acogida de alumnado inmigrante

El Plan de Acogida de Alumnado Inmigrante se “enmarca en el Fondo de Apoyo a la Acogida e Integración de Inmigrantes, así como al refuerzo educativo de los

mismos, mediante acuerdos entre el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales y las Comunidades Autónomas”.

En el Centro se han previsto las siguientes actuaciones: Programa de Actividades Extraescolares de Apoyo Lingüístico para el Alumnado Inmigrante, “cuya finalidad principal es favorecer la normalización escolar e integración del alumnado extranjero matriculado en la enseñanza obligatoria, a través del refuerzo educativo en el aprendizaje del español como lengua vehicular, y con ello, el rendimiento escolar del alumnado que presente dificultades y/o carencias en el aprendizaje del español como lengua vehicular del proceso de enseñanza-aprendizaje, mediante la incorporación de los conocimientos básicos de la lengua española, la adquisición de hábitos de organización y constancia en el trabajo y la mejorar de la integración social del alumnado en el grupo y en el Centro”.

La ratio prevista es de ocho estudiantes y son atendidos por un profesor-monitor de Filología en horario de lunes y miércoles de 17:00 a 19:00. Ninguno de los estudiantes a los que se les ha realizado Entrevista en Profundidad ha asistido a dichas sesiones, por tener todos ellos el castellano como lengua vehicular; Programa de Acompañamiento Escolar (diseñado en un principio para alumnado de nacionalidad extranjera “pero puesto en marcha también para el nacional, debido a las necesidades de apoyo de muchos de los niños de las chabolas y de los dos barrios”). Son organizado en grupos de diez estudiantes que realizan sus actividades académicas dentro de las dependencias del Centro Escolar, en horario de 17:00 a 19:00, supervisados por monitores y profesores del Claustro. Cada alumno recibe 4 horas semanales de apoyo al estudio y ejecución de tareas. Cinco de los estudiantes a los que se ha realizado Entrevistas en profundidad han

asistido a estas sesiones de tarde, no obstante, dos alumnas dejaban de acudir a los pocos meses de comenzar el curso y dos alumnos permanecían, con cierto absentismo, hasta el final, obligados por sus padres y/o madres para que “no se queden en casa solos”.

Durante la jornada escolar, el alumnado con desconocimiento de español asiste al ATAL en algunos tramos horarios. Este aula es atendida por una profesora que asiste al centro dos o tres horas diarias algunos días a la semana (dependiendo del tiempo asignado por la Delegación Provincial).

5.2.1.6 Programa de compensación educativa

El Programa de Compensación Educativa fue puesto en marcha en el IES Profesor Espina con el fin de dar una respuesta educativa a la problemática suscitada por la creciente matriculación de estudiantes de un barrio chabolista cercano y de barrios desfavorecidos socioeconómicamente –que presentaban necesidades compensatorias por causas familiares, sociales y/o ambientales–; la adscripción de dos Centros de Primaria con población en situación de desventaja socioeducativa y el creciente flujo de alumnado de nacionalidad extranjera.

Estas nuevas incorporaciones de alumnado plantearon en el centro un gran desajuste en el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje –el profesorado tenía que atender dentro del mismo aula a estudiantes con muy diversas situaciones socioeducativas y culturales– a la vez que un empeoramiento de las relaciones sociales entre los miembros de la comunidad educativa, por el desconocimiento de las normas de convivencia por una parte de la comunidad educativa.

Las principales características de este alumnado según queda expresado en el Proyecto de Compensatoria y Plan de Centro son en general: carencias culturales, sociales, afectivas, familiares y económicas,

[...] lo que obliga en muchos casos al profesorado a llevar a cabo actuaciones que deberían abordarse en el ámbito familiar o de los Servicios Sociales; manifiestos problemas de aprendizaje, lenguaje deficiente, vocabulario restringido, etc., lo que provoca que no sean capaces de seguir el desarrollo de las diferentes materias al no tener los requisitos mínimos para afrontar el aprendizaje; dificultades para interiorizar las más mínimas normas de disciplina y los códigos sociales que han aprendido en sus familias crean conflictos en toda la comunidad educativa; falta de motivación e interés hacia el estudio. La ignorancia que padecen, como consecuencia de su situación socioeducativa, les impide entender que deben aprender comportamientos y conocimientos que les permitan su integración social y laboral. Y puesto que desconocen el valor de la cultura, rechazan el esfuerzo que supone conquistarla; absentismo, a veces consentido por la familia, que puede presentar dos modelos: el abandono del centro de manera total o intermitente, o un rechazo absoluto a participar en el proceso de aprendizaje (Proyecto de Compensatoria Educativa y Plan de Centro).

En el caso del alumnado de nacionalidad extranjera, además de lo anteriormente expuesto (aunque no siempre), suelen ser escolarizados por su edad y no por el nivel académico, lo que en ocasiones plantea situaciones “problemáticas”:

[...] los estudiantes han sido escolarizados por edad, sin tener en cuenta sus conocimientos previos; tienen desfase curricular; se desconoce su anterior expediente académico; presentan problemas de comunicación por desconocimiento del idioma (incluso en el caso de los hispanohablantes, los cuales no pueden asistir a clases de ATAL ni de Apoyo Lingüístico por falta de plazas y por estar dedicadas las existentes al alumnado cuya lengua vehicular no es del castellano); se encuentran desplazados socialmente; se incorporan con el curso comenzado y/o sienten frustración personal reiterada, presentan diversidad de niveles curriculares y ritmos de trabajo, etc. (Proyecto de Compensatoria Educativa y Plan de Centro).

Tras ser concedido el proyecto, son asignados al centro un/una profesor de compensatoria, de ATAL, de Educación Social y Monitores para actividades

extraescolares. Ellos, más otros implicados en diferentes proyectos y los propios docentes del centro, desarrollan el plan de trabajo previsto, cuyo fin último es:

[...] lograr el éxito escolar de todo el alumnado del centro, dándole una respuesta educativa eficaz, desde la perspectiva inclusiva, tanto al que parte de una posición ventajosa como al que está en situación de desventaja socioeducativa, al de etnias minoritarias y al de origen extranjero trabajando conjuntamente profesorado, Asociación de Padres y Madres, familias y Personal de Administración, al igual que proporcionar, en aquellos casos en los que no se consiga el objetivo anterior, recursos personales, culturales y prácticos que permitan un adecuado ajuste social y/o laboral y faciliten la reinserción futura en el sistema educativo (Proyecto de Compensatoria Educativa y Plan de Centro).

Pero no todos los objetivos marcados se alcanzan y los que se consiguen alcanzar, tampoco lo hacen en la misma medida. El creciente número de estudiantes que presenta riesgo de abandono prematuro del sistema educativo, no se ha podido frenar, el proceso marcado por la Consejería de Educación es largo, complicado – y nos atreveríamos a decir que “política y premeditadamente enrevesado”– y el centro escolar no siempre está al día en el cumplimiento de la documentación y requisitos exigidos.

No obstante, es muy relevante el trabajo desarrollado por la Educadora Social en la administración de recursos para controlar prevenir y reducir el absentismo escolar, tales como reuniones con el estudiante, la familia y los organismos oficiales correspondientes, sin olvidar “la nula colaboración por parte de la Seguridad Social, con la intención de no aumentar las listas de absentistas, a la hora de iniciar los prescriptivos Protocolos de Absentismo”.

Con respecto a la mejora del clima de convivencia en el centro, las actividades realizadas para la “prevención y modificación de los hábitos de comportamiento que provocan los conflictos” y el incansable trabajo de Jefatura de Estudios han

ofrecido resultados positivos, aunque, un quizás algo “numeroso y nuevo alumnado” con graves trastornos de comportamiento y desestructurado socio-familiarmente, está dificultando el proceso.

En relación a los ajustes llevados a cabo en el centro para organizar la respuesta pedagógica, en aquellas sesiones dedicadas en exclusividad a apoyo o refuerzo educativo, son oportunos y adecuados a las programaciones curriculares, no obstante, en las sesiones llevadas a cabo dentro del aula normalizada, hemos encontrado pocos ajustes metodológicos a nivel individual para aquellos estudiantes con necesidades especiales, las razones ofrecidas por el profesorado son como en los casos anteriores: “excesiva diversidad y niveles curriculares, numerosos problemas de comportamiento, elevado absentismo escolar y escaso compromiso por parte de las familias y del alumnado”.

Si atendemos al intento por parte del centro escolar para que los padres “firmen con las familias del alumnado en situación de desventaja socioeducativa, de etnias minoritarias y de origen extranjero, de un contrato pedagógico que incluya medidas para la adaptación social y el éxito escolar”, pudimos observar, que esto era llevado a cabo en casos muy excepcionales, solo se conseguía en ocasiones, compromisos verbales, pero nunca escritos.

Comprobamos de igual manera, que “el fomento de actitudes de solidaridad y de aprecio hacia las culturas de etnias minoritarias y hacia la interculturalidad” es trabajado por el profesorado en general en situaciones concretas y con más frecuencia por Jefatura de Estudios y la Comisión de Convivencia, produciendo las actuaciones llevadas acabo –y en las cuales pude estar presente– resultados altamente satisfactorios.

Es un hecho constatable que el alumnado de nacionalidad extranjera del Instituto tiene mayor fracaso escolar que el nacional, de ahí el trabajo diario para “conseguir su adaptación y el de sus familias, lograr la integración socioeducativa en el centro, proporcionar habilidades comunicativas”, no obstante, este esfuerzo no siempre da los frutos deseados con todos los estudiantes, en concreto, si nos centramos en los que tienen nacionalidad extranjera, el éxito es escaso con aquellos que tienen una estatus socioeconómico en situación de desventaja.

El “Plan de Acogida para el alumnado extranjero” no se lleva a cabo con excesiva frecuencia, a excepción de algunas actividades aisladas como presentar a un alumno-guía o enseñar las dependencias del instituto. Las medidas para “facilitar la integración escolar del alumnado que se ha incorporado tardíamente o de forma irregular al sistema educativo tales como: inclusión en el Aula de Mediación, atención educativa en grupos pequeños para el desarrollo curricular, atención en “cascada” en Lengua Castellana y Matemáticas –asistir a un grupo de ESO de nivel inferior a su grupo de referencia durante las horas en que se imparten estas materias–, adaptaciones curriculares no significativas, establecimiento de un plan de formación en interculturalidad para todos los miembros de la comunidad educativa, colaboración con otros centros educativos de la zona, con otras instituciones y organizaciones del entorno” es puesto en marcha parcialmente y cuando la dinámica del IES Profesor Espina lo permite.

Por último, “el desarrollo de la identidad personal y cultural del alumnado de etnias minoritarias y del de origen extranjero, reforzando el bagaje cultural que nos aporta” se realiza habitualmente desde la perspectiva amplia ligada al desarrollo

individual de todos los estudiantes del aula-clase y no en exclusividad para el de nacionalidad extranjera.

En definitiva, aunque el Plan de Compensatoria es una herramienta útil y necesaria para el desarrollo de la actividad docente, pero la deficiencia de recursos humanos –el Claustro y la Dirección del Centro consideran que “serían necesarios, como mínimo, diez docentes más”–, la falta de recursos económicos –igualmente se reclaman unos “40.000€ más, para material bibliográfico, extraescolar, curricular, audiovisual, evaluador”, etc.–, el aumento de estudiantes con desventaja socioeconómica y familiar, el entorno desfavorecido del barrio, el aumento de estudiantes de nacionalidad extranjera, la aparición de algunos problemas de convivencia, etc. están dificultando la consecución de todos sus objetivos y su pleno rendimiento.

5.2.1.7 Plan de orientación y acción tutorial

El Plan de Orientación y Acción Tutorial recoge:

[...] el conjunto de decisiones que deben contribuir a planificar los procesos de enseñanza-aprendizaje en relación con las necesidades del alumnado del centro, concretamente, las referidas a la función tutorial, la atención a la diversidad y la orientación académica y profesional que debe ofrecerse al alumnado de un centro de Educación Secundaria Obligatoria con el fin de ajustar la oferta educativa a las necesidades reales de los estudiantes, sus familias, el profesorado y el entorno circundante (Plan de Orientación y Acción Tutorial).

Este programa es llevado a cabo por los miembros del Departamento de Orientación en colaboración con el Claustro de Profesores y marca los siguientes objetivos generales a alcanzar:

[...] facilitar la integración de cada estudiante en sus respectivos grupos y en el Centro, especialmente del alumnado con Necesidades Educativas Específicas (NEE); favorecer los procesos de maduración vocacional en el alumnado del Centro; fomentar el desarrollo de actitudes positivas, especialmente las relacionadas con la cultura de paz y no violencia, la interculturalidad y la coeducación; efectuar el seguimiento de los procesos de aprendizaje del alumnado del Centro; coordinar los procesos de enseñanza-aprendizaje en cada uno de los grupos del Centro; contribuir al establecimiento de relaciones fluidas entre las familias y el Centro; implicar a todas las familias del Centro en actividades de apoyo al aprendizaje de sus hijos e hijas y fomentar las relaciones y la participación en el Centro de la Asociación de Padres y Madres de Alumnos, como órgano indispensable para el buen funcionamiento del mismo (Plan de Orientación y Acción Tutorial).

Tal cantidad de metas a alcanzar exige por parte del profesorado “una coordinación, metodología, organización, disponibilidad humana y económica y una temporalización difíciles de conseguir en el día a día”. Es un hecho que no todos los objetivos son alcanzados, ni todos los contenidos son asimilados. Las razones esgrimidas, de nuevo, múltiples y variadas: falta de coordinación y organización, de tiempo, de disponibilidad o de interés, por parte del profesorado, de las familias, de los estudiantes o de las Instituciones.

Es complicado para el tutor o tutora –varios docentes decían que no tenían tiempo material–, tener que: “evaluar todas las actividades llevadas a cabo en las tutorías lectivas semanales, midiendo el grado de satisfacción del alumnado del grupo y de las familias” o “entrevistar de todos los alumnos y alumnas, padres y madres” o “revisar el expediente académico de cada uno de los alumnos y alumnas del grupo”. Por eso, diversos docentes entrevistados reconocían que “hago lo que puedo y cuando me da tiempo”.

Por otro lado, actividades tales como la inclusión en los expedientes correspondientes de los acuerdos tomados en la evaluación inicial, la actualización mensual en el programa destinado a ello por la Junta de Andalucía (llamado

Séneca), –o en ocasiones trimestral, justo antes de la entrega de notas tras la Evaluación– de las faltas de asistencia del alumnado del grupo son llevadas a cabo casi sin excepción.

El proceso de “Orientación Académica y Profesional del alumnado del Centro deberá ser desarrollado en toda la Educación Secundaria, aunque adquirirá más relevancia en los momentos de paso de 3º de ESO a 4º, en el paso de 4º de ESO a los estudios de Bachillerato o de Formación Profesional y al finalizar cualquiera de los estudios mencionados” y conducirá, en el caso de los alumnos de 4º ESO, al asesoramiento individual, partiendo de las expectativas manifestadas por el estudiante, sobre las opciones educativas y profesionales más acordes a sus capacidades, intereses y posibilidades”. Esta toma de decisiones del alumnado con respecto su futuro académico y profesional, a través del asesoramiento del Departamento de Orientación no siempre son llevados a cabo por falta de tiempo o de recursos humanos. Varios docentes, algunos del mencionado Departamento, se quejaban de que, en el horario destinado a ello, es complejo desarrollar actividades “dirigidas al autoconocimiento (intereses, capacidades, aptitudes, etc.) de todo el alumnado que lo demande; a facilitar información sobre las distintas opciones educativas y profesionales al término de la etapa de ESO, Bachillerato y Ciclo Formativo, que propicien el contacto con el mundo laboral o con otras realidades académicas distintas a las del instituto y asesoramiento individualizado a demanda”, aunque los servicios oficiales realicen aquellas charlas concertadas o estipuladas sobre el acceso a la Universidad y sobre el mundo laboral y de sensibilización para la formación a lo largo de la vida.

Con respecto a las familias, el Plan prevé “acciones conjuntas entre orientación y tutores/as dirigidas a los estudiantes y sus familias para informar sobre los estudios y profesiones, a través de charlas individuales y colectivas, acciones dirigidas a fomentar la participación y colaboración de las familias en el proceso de toma de decisiones de sus hijos e hijas, asesoramiento individualizado a los progenitores de alumnado y entrevistas con padres de alumnos con necesidades especiales a fin de recabar información sobre el ámbito familiar y otros aspectos de interés”. De nuevo, la ingente cantidad de prácticas y acciones de los procesos de Orientación académica y profesional que han de llevarse a cabo en el horario destinado a ello, hace complejo su total desarrollo.

Por último, otra labor que el Plan de Acción Tutorial debe implementar es la Atención a la Diversidad del alumnado con Necesidades Educativas Específicas.

Según reza en dicho documento:

La atención a este alumnado se basa en la Educación Inclusiva, por tanto, los objetivos generales deben ser los mismos que para el resto del alumnado, de ahí que el Proyecto Curricular de Centro será semejante con las oportunas modificaciones (Plan de Acción Tutorial).

El propio Proyecto Educativo reconoce que el “número de actividades a desarrollar son muy numerosas” y determina que:

[...] el Departamento de Orientación colaborará con los distintos Departamentos Didácticos en la prevención, detección y tratamiento de las dificultades de aprendizaje del alumnado durante todo el curso realizando actividades tales como “elaboración de materiales adaptados a las características del alumnado por parte del profesorado de Educación Especial, Educación Compensatoria y ATAL, asesoramiento al profesorado que lo demande, tanto por parte de la Orientadora como de las profesoras de Educación Especial, de Educación Compensatoria y de ATAL, asesoramiento a padres/madres por parte de todos los miembros del Departamento, atención individualizada y grupal a los alumnos con Necesidades Especiales permanentes o transitorias por parte de todos los

miembros del Departamento, aunque cada uno con distintas funciones, atención al alumnado con discapacidad o dificultades de aprendizaje por parte de las profesoras de Pedagogía Terapéutica en las materias de Lengua Castellana, Matemáticas, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, basada en las oportunas adaptaciones curriculares individuales o de grupo, atención al alumnado de ambientes socioeducativos desfavorecidos por parte de las profesoras de Educación Compensatoria en las materias de Lengua Castellana, Matemáticas, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales e Inglés, basada en las oportunas adaptaciones curriculares individuales o de grupo, atención a los alumnos de nuevo ingreso con dictámenes de escolarización. Durante el primer trimestre se realizarán la revisión de expedientes, la evaluación psicopedagógica de los mismos y la realización, si procede, de adaptaciones curriculares, atención a los estudiantes detectados en el centro con NEE mediante la realización de las valoraciones psicopedagógicas, propuestas curriculares y seguimiento de las mismas, tutoría específica con los alumnos de 3º y 4º del Programa de Diversificación Curricular, así como con los grupos de 1º y 2º de E.S.O. de Educación Compensatoria por parte de la Orientadora (Proyecto educativo de Centro).

Pero no es exclusivamente el propio Proyecto Educativo el que reconoce que el “número de actividades a desarrollar son muy numerosas”, los docentes en general y los miembros del Departamento en particular, abundan en esta idea y piensan que “es inviable llevar a cabo todo lo programado” por el “escaso personal” adjudicado por la Junta de Andalucía y “porque atender dentro y fuera de la clase a tanto niño con esas circunstancias tan adversas y complicadas con tal variedad y con tan escasos recursos personales y materiales es imposible si se quiere hacer con un mínimo de dignidad para todos”.

5.2.1.8 Plan de sensibilización y formación para la convivencia escolar

El Plan de Sensibilización y Formación para la Convivencia Escolar es iniciado “con el fin de potenciar un clima favorable entre los miembros de la Comunidad Educativa –alumnado, profesorado y familias–”, no obstante, el propio Proyecto y el Plan de Centro dejan muy claro que “la situación de la convivencia en el centro

es “normal”, entendiéndolo en términos relativos, es decir no es especialmente grave: en concreto la mayor parte del alumnado tiene un comportamiento aceptable, y sólo un pequeño número, provoca la mayor parte de los conflictos”, para recalcar más Janettente: “podemos afirmar que en nuestro Instituto no han existido muchos problemas graves de convivencia.

Como podemos observar, según aseguran los miembros del Claustro de Profesores, “el clima del Centro es positivo y el sistema de relaciones dentro de los diferentes sectores de la Comunidad Educativa es correcto y respetuoso”. Para detallar más Janettente:

[...] el tipo de conducta problemática más frecuente tiene que ver con incumplimientos leves de las normas de convivencia del centro [...]. De forma no excesiva numéricamente, han aparecido casos de alumnos con comportamientos gravemente disruptivos en el aula, que impedían que la clase se desarrollara con normalidad, interrumpiendo al profesor, incluso faltándole al respeto. Son alumnos, por otra parte, que en general no han mostrado interés alguno por las materias impartidas, y que en muchas ocasiones no traían el material necesario a clase, han repetido curso alguna vez a lo largo de su escolaridad, presentaban trastornos de aprendizaje y acumulaban un significativo retraso escolar. La edad de estos alumnos suele estar entre los 14 y 16 años, y, por lo general, esperan alcanzar la edad que les permita abandonar la enseñanza obligatoria (Plan de Sensibilización y Formación para la Convivencia).

De igual manera se asegura que la situación de “normalidad” que vive la comunidad escolar del IES Profesor Espina es debida, entre otras circunstancias, al esfuerzo e implicación personal del Claustro de profesores en:

[...] la organización de diferentes programas que fomentan la convivencia entre la Comunidad Educativa, tales como el programa de apoyo lingüístico, el plan de deporte en la escuela, las actividades culturales extraescolares organizadas por la asociación de padres y madres, las actividades de acogida a los alumnos de nuevo ingreso, tanto en el centro adscrito como en el IES, el alumnado tutor para los de nuevo ingreso y las actividades del aula de mediación (Plan de Sensibilización y Formación para la Convivencia).

Y es un hecho comprobado, en los años de trabajo de campo, que las conductas más reprobadas por el profesorado son las que tienen que ver con los estudiantes que demuestran poco interés por el estudio, que no trabajan, que no traen el material necesario, que no prestan atención y que distraen a sus compañeros, interrumpiendo la marcha normal de la clase. De igual manera, ofrecen especial relevancia al comportamiento del alumno que supone “falta de respeto al profesor, a los enfrentamientos públicos y a los actos que pueden implicar menoscabo de la autoridad del profesor ante el resto de los estudiantes”.

En este orden, conceden un valor específico a las conductas que supongan discriminación, racismo o xenofobia. Por otro lado, se ajusta a la realidad la afirmación realizada por el profesorado de que un grupo “no numeroso” de estudiantes tienen comportamientos gravemente disruptivos en el aula, lo que impide el desarrollo normal del proceso de enseñanza-aprendizaje, –no debemos olvidar que, aunque pocos, son generalmente los mismos estudiantes los que repiten las conductas disruptivas–.

Este plan es desarrollado por miembros del Claustro en colaboración con la educadora social, a través de cursos, talleres, charlas y otras actividades en las que se abordan contenidos como: habilidades sociales, resolución de conflictos, sensibilización sobre el acoso escolares puesto en marcha con la finalidad de “formar ciudadanos que, desde una actitud personal, crítica y libre, respeten, cooperen y sean solidarios con los demás para el logro de una sociedad capaz de afrontar los conflictos entre sus miembros de una manera constructiva y dialogante”.

Se acude al Proyecto “cuando un estudiante manifiesta una conducta conflictiva, disruptiva o que impida el normal desarrollo del proceso de aprendizaje dentro o fuera del aula”. Jefatura de Estudios interviene en la mayoría de los conflictos y, “debido al seguimiento tan directo, la disciplina en el Centro está muy controlada y la mayoría de los problemas son leves”.

El proceso de actuación ante una falta grave está muy protocolizado. Si Jefatura estima que el parte de incidencias y la correspondiente comunicación a los padres/madres es suficiente no se tomarán medidas específicas. Pero si no lo estima, realiza acciones como, llamar al estudiante para ayudarlo a reflexionar y rectificar o imponerle medidas disciplinarias –amonestación privada y verbal, quedarse sin recreo, quedarse a realizar tareas al término de la jornada lectiva habitual, acudir al Instituto por la tarde de 17:00 h a 19:00 h, para realizar actividades de estudio, realizar servicios a la comunidad encomendados por Jefatura de Estudios, restitución o reparación de las pertenencias sustraídas o dañadas, suspensión por el Jefatura de Estudios del derecho a participar en actividades complementarias o extraescolares.

Si la situación lo requiere, Jefatura de Estudios convoca a la Comisión de Convivencia para la toma las decisiones pertinentes, como por ejemplo, el envío al Aula de Convivencia, donde se acoge al alumnado al que se le imponen medidas disciplinarias por tener problemas de conducta o comportamientos negativos continuados [Este aula, en proyecto de formación desde que la investigadora inició hasta que finalizó su Trabajo de Campo, no se puso en funcionamiento en ningún momento]. El control es largo y complejo a nivel burocrático y requiere mucho personal, por tanto, difícil de llevar en solitario por Jefatura de Estudios.

Opinamos, al igual que diversos miembros del Claustro que en “necesario nombrar a un Tutor/a de Convivencia cuya tarea fundamental sería llevar a cabo las tareas anteriores.

5.2.1.9 Proyecto de mediación y resolución de conflictos

El Proyecto de Mediación y Resolución de Conflictos está basado en una serie de técnicas que:

[...] facilitan la resolución de conflictos de forma negociada y dialogada entre dos partes, siendo guiada por una persona que regula el proceso de comunicación e invita además a las partes a encontrar soluciones que partan de sí mismos, trata de un procedimiento confidencial, no obligatorio, basado en la ayuda y que favorece el diálogo, el aprendizaje cooperativo y la solución creativa y conjunta de problemas (Proyecto de Mediación y Resolución de Conflictos).

Con este fin, en el Centro hay habilitado un “espacio para la reflexión, la autocorrección y la búsqueda de soluciones y fórmulas que faciliten la convivencia y la cultura de paz”. Un grupo de profesores/as y estudiantes, coordinados por la Educadora Social, desarrollan actividades que potencian el clima grupal y reducen la conflictividad en el aula y fuera de ella. La formación sobre la convivencia y resolución de conflictos es fundamental para mejorar las pautas de actuación en el centro, de ahí que sea necesaria la formación permanente de todos los implicados (alumnado, profesorado, padres/madres) a través de cursos sobre habilidades sociales, resolución de conflictos en el aula, maltrato entre compañeros etc., no obstante, este proceso formativo exige una gran dedicación a la vez que una gran cantidad de personal especializado, por lo que es una queja común la dificultad que entraña de llevarlo a cabo en su totalidad y con la profundidad necesaria.

Los años de trabajo de campo nos permitieron observar que el Plan de Convivencia y de Resolución de Conflictos era muy eficaz al potenciar un clima favorable entre alumnado y profesorado en general, o entre el propio alumnado en particular. El equipo dedicado a ello, de forma voluntaria, –profesores del Claustro y estudiantes de todas las edades– coordinados por la Educadora Social conseguían en no pocas ocasiones las metas previstas a través del diálogo, cursos, talleres y charlas con una metodología constructiva y dialogante.

Además de los programas propuestos para el tratamiento personalizado de los estudiantes que presentan necesidades de Apoyo Educativo o deficiencias de integración social, el IES Centro tiene desarrollados otros planes estratégicos con carácter general, destinados a todo aquel estudiante que lo necesite, ya sea de nacionalidad española o extranjera:

5.2.1.10 Proyecto bilingüe

El Proyecto Bilingüe tiene por objetivo mejorar y reforzar las competencias lingüísticas del alumnado en su aprendizaje de lenguas extranjeras. Para ello, en el Centro se han integrado las distintas materias curriculares dentro del Proyecto en marcha, lo que implica que los estudiantes tengan que estudiar contenidos en una lengua distinta a la vehicular de la escuela. El IES dispone, por el momento, de una línea para la modalidad bilingüe de inglés. El alumnado y sus familias tienen la potestad de decidir si desean o no ser matriculados en la modalidad bilingüe del centro. Los alumnos que formen parte del Programa deben tener una importante capacidad de trabajo y autonomía personal, predisposición y aptitud para el manejo de destrezas lingüísticas, importante motivación, actitud crítica, mente abierta, predisposición y gusto por aprender.

5.2.1.11 Proyecto TIC

El Proyecto TIC puesto en marcha se ha marcado como objetivo fundamental la integración de las nuevas tecnologías en el Instituto –a nivel docente, discente y administrativo–. Esto es, promover la innovación tecnológica del centro, además de sus concepciones y prácticas pedagógicas, lo que significa modificar el modelo de enseñanza en su globalidad –cambios en el papel del docente, cambios del proceso y actividades de aprendizaje del alumnado, cambios en las formas organizativas de la clase y cambios en el concepto de tutorización–. Para ello en el Centro Escolar se ha realizado una importante adecuación curricular de los objetivos, contenidos y metodología de los materiales curriculares. Se pretende que, con el uso de la Nuevas Tecnologías, la mejora de las desigualdades socioambientales (si las hubiera) y la mejora de las futuras condiciones laborales de los estudiantes de todo el centro escolar sean una realidad y un hecho.

5.2.1.12 Proyecto de biblioteca y el proyecto lector

El Proyecto de Biblioteca y el Proyecto Lector ha sido uno de los objetivos prioritarios del Claustro de profesores. Este proyecto de lectura nace de la necesidad de dar respuesta a un grupo de problemas –dificultades lectoras que le llevan al fracaso escolar, falta de hábito lector– que presenta parte del alumnado del Centro. Una dinámica común a los Departamentos Educativos es el fomento de la lectura como pilar fundamental de la cultura, además de como herramienta de aprendizaje. La Biblioteca escolar es entendida como un lugar vivo, centro de recursos multimedia y eje del desarrollo curricular. Se convierte así, en un centro de aprendizaje, comunicación, información y ocio. Un espacio ideal para la didáctica multidisciplinar y el vínculo perfecto entre el alumnado, profesorado,

familia y otras instituciones relacionadas con la cultura. Las actividades programadas a lo largo del curso escolar son variadas y numerosas: Taller de Teatro, Feria del Libro, Club de Lectores, Concursos literarios, Lectura de poemas, Programas de dinamización lectora llevados a cabo dentro y fuera de la jornada escolar, Taller de Cuentacuentos y colaboraciones lectoras con diferentes Organismos Públicos, Universitarios, No Gubernamentales y Literarios.

2.5.1.13 Plan de deporte

El Plan de Deporte fue solicitado por el Claustro a la Administración Pública teniendo en cuenta el contexto sociocultural y económico deprimido, la falta de motivaciones positivas, de metas y los modelos masculinos y femeninos del entorno del que se nutría de estudiantes el Centro Escolar. Por ello, se creyó necesario el desarrollo de actividades físicas que fomentaran el espíritu deportivo, el valor por la lucha y la consecución de objetivos. La finalidad era que dichas prácticas les enseñaran a crear un nuevo modelo de vida, les ayudaran a desarrollar su autoestima y virtudes educativas de indudable valor para el desarrollo personal –esfuerzo, coeducación, disciplina, dedicación, sacrificio, solidaridad, etc.– y para el proceso educativo de todo individuo, les mejoraran sus expectativas personales, a la vez que les “sacaran del ambiente de la calle”. Las actividades que se llevan a cabo son las siguientes: Baloncesto, Fútbol Sala, Voleibol, Atletismo y Ajedrez.

2.5.1.14 Proyecto de coeducación

El Proyecto de Coeducación, también llamado Plan de Igualdad para hombres y mujeres en educación pretende que el alumnado interiorice las condiciones que regulan la igualdad efectiva del hombre y la mujer, eliminando aquellos

comportamientos que manifiestan desigualdades personales, sociales, culturales, políticas y profesionales entre ambos sexos. Los núcleos temáticos tratados son la Coeducación, la violencia contra las mujeres, los estereotipos, las denominadas “nuevas masculinidades y feminidades” y las mujeres en el pensamiento, en la literatura, en el deporte, en las ciencias.

A parte de estos Planes estratégicos centrados en los estudiantes con Necesidades Especiales o destinados al alumnado general, el Instituto cuenta con numerosas actividades para potenciar el desarrollo intelectual, artístico, social, personal, físico-deportivo, etc. Entre ellos habría que destacar un Premio anual cuyo objetivo es “reconocer el esfuerzo y el afán de superación considerando las características socioeconómicas, familiares y personales del alumnado candidato, siendo destinado al pago de la matrícula del primer curso de la enseñanza universitaria elegida por la persona ganadora”; asistencia a la Olimpiada de Geología, al Concurso de Cristalización en la escuela y a la Feria de las Ciencias; frecuentar competiciones deportivas; creación y utilización de “La radio del IES Profesor Espina”; elaboración de la Revista del IES Profesor Espina; visitas culturales a la ciudad; realización de numerosas actividades de Animación a la Lectura; celebración de fiestas en el instituto en estrecha colaboración con los padres y madres del Centro; actuaciones teatrales y musicales; publicación de trabajos de investigación acerca de la inmigración y de algunos estudiantes inmigrantes del instituto; colaboración en el Proyecto Comenius y trabajos de colaboración con diferentes ONG.

5.2.2 Sistemas de evaluación

Los Procedimientos y Criterios de Evaluación, Promoción y Titulación del alumnado de ESO son determinados en el Centro Escolar de conformidad con lo establecido en el Decreto 231/2007 de 31 de julio. En el Plan de Centro y el Proyecto Educativo se determina que el proceso evaluador del alumnado será: “continuo para detectar el pleno proceso de enseñanza-aprendizaje, las dificultades presentadas y adoptar las medidas oportunas” –a lo largo de todo el proceso de enseñanza-aprendizaje; “diferenciado –según las materias curriculares–”; “individualizado –se tendrá en cuenta las características del alumnado y el contexto sociocultural del Centro–”; “formativo y orientador del proceso educativo para mejorar dicho proceso y la intervención educativa”.

La evaluación es llevada a cabo a través de la “observación continua del proceso de enseñanza-aprendizaje de cada estudiante, de su maduración personal, de las actividades de clase, de las tareas realizadas en casa, de la participación en el aula, de los trabajos en grupo, de los cuadernos de clase, de los cuestionarios y otro tipo de pruebas en los que se valore la actitud ante la asignatura, de pruebas específicas de Evaluación, de los diálogos y entrevistas llevados a cabo y de las autoevaluaciones realizadas”. Los criterios de evaluación “serán fijados en las programaciones didácticas y se valorará el grado de adquisición de las competencias básicas”. Con estas medidas se pretende que el estudiante sea “evaluado objetivamente y conozca los resultados de sus aprendizajes”, pueda “pedir aclaraciones a cada profesor acerca de las evaluaciones realizadas, al igual que sus padres, madres o tutores legales”.

El tiempo en el que la investigadora ha llevado a cabo Observación dentro del Aula, en Reuniones de Evaluación o en charlas informales, ha permitido analizar y recoger información acerca de los mecanismos utilizados por el profesorado para llevar a cabo el Proceso Evaluador. Cada Departamento determina de forma consensuada los criterios de evaluación de su alumnado, no obstante, el “Proyecto Educativo establece con carácter general el sistema de participación de los miembros de la Comunidad Educativa en el desarrollo del proceso de evaluación, además del porcentaje destinado a cada aspecto a evaluar”.

La evaluación de los aprendizajes de los estudiantes se realizarán según el grado de adquisición de las competencias básicas y la consecución de los objetivos educativos establecidos en el currículum, teniendo en cuenta los criterios de evaluación establecidos con anterioridad. Además se evaluarán los procesos de aprendizaje y la práctica docente. Se entiende que los criterios de evaluación indican el grado de adquisición de competencias básicas y la consecución de objetivos que debe alcanzar el estudiante al finalizar el periodo de aprendizaje.

El Plan de Centro y el Proyecto Educativo marcan que la Evaluación del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria con necesidad de Apoyo Educativo –y al que se le haya realizado una Adaptación Curricular–, será competencia del Equipo Docente y de los profesores de Pedagogía Terapéutica en coordinación con el Departamento de Orientación. Con respecto al alumnado de incorporación tardía al sistema educativo que presente desconocimiento de la lengua curricular de la escuela, la evaluación del proceso de aprendizaje tendrá en cuenta los niveles alcanzados por el estudiante en competencia lingüística en el Aula Temporal de Adaptación Lingüística (ATAL) y los niveles alcanzados en

cada materia curricular en el aula ordinaria. En relación al alumnado que cursa Programas de Diversificación Curricular, la evaluación tendrá como referente fundamental las competencias básicas y los objetivos superado de los Ámbitos Lingüístico-social y Científico-tecnológico del programa.

Es un hecho generalizado y constatado que los profesores y profesoras realizan observación continua de sus estudiantes “recogiendo información, analizándola y valorándola para comparar las conclusiones de dicho análisis con la meta prefijada”. Esta actividad es más o menos detallada y frecuente, dependiendo del Departamento, la materia curricular, el docente y el número de estudiantes del aula; suele ser anotada en los diversos soportes destinados a ello –cuadernos entregados por dirección, fichas de elaboración propia, soporte electrónico propio o del Centro Escolar–. Estos apuntes acerca de las “actividades de clase, las tareas realizadas en casa, la participación en el aula, los ejercicios de lectura, los trabajos en grupo o el cuaderno de clase suelen contabilizar habitualmente el 40% de la proporción de la calificación final”, sin olvidar que, como hemos advertido, en numerosas ocasiones el docente decide elevar este porcentaje a estudiantes concretos para que su calificación suba de tramo, es decir, de Insuficiente a Suficiente, de Suficiente a Bien, de Bien a Notable o de Notable a Sobresaliente, alegando “actitud positiva hacia el estudio, circunstancias sociofamiliares problemáticas, capacidades personales e intelectuales concretas”, etc.

Por otra lado, se ha evidenciado, que a mitad y al final del trimestre –como mínimo–, un alto porcentaje de docentes realizan pruebas escritas específicas, exámenes, cuestionario, controles, etc. con el fin de recabar información acerca de la evolución de los estudiantes. En estas pruebas –comúnmente llamadas

exámenes–, el profesorado “evalúa los aprendizajes de los alumnos en relación al grado de adquisición de las competencias básicas y de la consecución de los objetivos educativos establecidos en el currículum, teniendo en cuenta los criterios de evaluación. La proporción en la calificación final suele oscilar entre un 35% y un 60% dependiendo del Departamento, la materia curricular y el docente. Hay que señalar que, aunque el Proyecto Educativo del Centro recomienda que “el profesorado llevará a cabo la evaluación, preferentemente a través de la observación continuada de la evolución del proceso de aprendizaje de cada alumno y de su maduración personal, sin perjuicio de las pruebas que, en su caso, realice el alumnado”, no es esta –la observación continuada–, la que determina la Calificación Final que aparece en las Actas de Evaluación del grueso de los estudiantes.

En las numerosos “exámenes” revisados, se ha podido comprobar que –con escasas excepciones–, existe congruencia entre los objetivos establecidos, los contenidos y los criterios de evaluación marcados, siempre y cuando el alumnado no presente importantes o numerosas Necesidades Específicas de carácter personal personales, sociofamiliar o escolar. Es verdad también, que no siempre los estudiantes están adecuadamente diagnosticado, o a veces, aunque bien diagnosticado, no puede asistir a las Aulas de Necesidades Especiales porque no quedan plazas libres (en los últimos años, el Centro ha sufrido una importante reducción de recursos humanos, un aumento de alumnado con Necesidades Especiales, a la vez que importantes reajustes y cambio de personal en Departamento Educativos relevantes en este campo).

Con respecto al alumnado de Apoyo Educativo, pudimos observar que en todas las Materias Curriculares no se realizaban Adaptaciones Curriculares, ni tampoco eran realizadas por todos los docentes –las explicaciones ofrecidas por el profesorado serán detalladamente analizadas en el Capítulo 8–. En los casos en los que sí eran realizadas, la Evaluación era cumplimentada por el “Equipo Docente y los profesores de Pedagogía Terapéutica, en coordinación con el Departamento de Orientación”. El referente tenido en cuenta, por regla general, eran los objetivos fijados en las Adaptaciones Curriculares Significativas que habían realizado para cada estudiante diagnosticado.

En relación a la Evaluación del alumnado de incorporación tardía al sistema educativo, con desconocimiento de la lengua española y con asistencia al ATAL (Aula Temporal de Atención Lingüística), el Proyecto Educativo dice que “se tendrán en cuenta los niveles alcanzados en la competencia lingüística (ATAL) y los niveles alcanzados en cada materia en el aula ordinaria”, no obstante, en la realidad, el profesorado se quejaba de que le faltaban “datos objetivos con qué evaluar” su Materia Curricular, a la vez que sin “herramientas para poder aprobar a un estudiante que por asistir al ATAL, no asiste a las explicaciones de los contenidos curriculares en el Aula”.

La evaluación del alumnado de Programas de Diversificación Curricular era realizada por el Equipo Educativo. Los referentes que tenían en cuenta eran las competencias básicas de las Programaciones, los objetivos de la Educación Secundaria Obligatoria y los criterios de evaluación específicos de cada Programa. En ocasiones, antes de emitir la Calificación final se mantenía una reunión con el propio estudiante y su padre, madre o tutores legales.

De los tres años de Trabajo de Campo, fundamentalmente en el curso escolar 2010-2011, fueron realizadas desde el Departamento de Orientación pruebas diagnósticas específicas a numerosos estudiantes. El profesorado implicado en ellas no llevó a cabo, sin embargo, durante el primer mes de curso, la evaluación inicial diagnóstica general prevista en el Proyecto Educativo. Esta fue realizada, por el contrario, por numerosos docentes en relación a sus Materias Curriculares. Tras ellas, en la mayoría de los Departamentos se realizaron reuniones, además de la Evaluación Inicial estipulada por Ley, en las que se tomaron decisiones acerca de las medidas de Refuerzo, Adaptaciones Curriculares y Metodológica necesarias para el alumnado.

A la finalización de cada nivel educativo, y como consecuencia del proceso de evaluación, “el equipo docente, de forma colegiada, tomará las decisiones correspondientes sobre la promoción del alumnado al nivel superior, con el asesoramiento del Departamento de Orientación. Los estudiantes y sus padres, madres o tutores legales podrán ser oídos para la adopción de la decisión de promoción”. En la toma de decisiones, el Equipo Educativo debatía dentro –y en ocasiones fuera– de la Sesión de Evaluación, si el estudiante había adquirido en realidad las competencias básicas y cuáles eran las posibilidades de progreso en los niveles superiores. Esto ocurría, sobre todo, cuando el estudiante tenía evaluación negativa en dos o tres materias curriculares. Excepcionalmente, si el Equipo Docente consideraba que las “dificultades del estudiante no le iban a impedir seguir con éxito el curso siguiente, autorizaba la promoción con evaluación negativa en tres materias”, lo que obligaba al estudiante en cuestión a seguir un

“Programa de Refuerzo destinado a la recuperación de los aprendizajes no adquiridos”.

En resumen, en el presente capítulo hemos analizado en primer lugar el entorno socioeconómico y ambiental más inmediato –comunidad familiar, redes sociales y vecinales, grupo de pares, población de entornos desfavorecidos y/o de minorías étnicas, entorno escolar y relaciones entre sus pares– de los estudiantes seleccionados para el presente trabajo de investigación con el fin de poderlos situar en su entorno más inmediato a la hora de estudiar sus trayectorias vitales y escolares. En segundo lugar se han examinado las características del contexto escolar y su comunidad educativa, prestando especial interés a las medidas de atención a la diversidad y el sistema de evaluación llevado a cabo en el Centro Escolar en el que están matriculados los estudiantes con los que hemos trabajado.

En el siguiente capítulo realizaremos un análisis de los resultados escolares de todo el alumnado en general y del de nacionalidad extranjera en particular a lo largo de un periodo de tiempo concreto, centrandó nuestra atención en diversas materias curriculares y en la promoción escolar de dichos estudiantes a la finalización de cada nivel educativo.

Capítulo 6
RESULTADOS ACADÉMICOS

Los resultados de las evaluaciones de los sistemas educativos de algunos países (entre ellos el propio Informe PISA⁵¹) defienden la premisa de que las diferencias en los *resultados escolares* entre el alumnado de nacionalidad extranjera⁵² y el alumnado de nacionalidad española pueden ser atribuidas a causas distintas al origen geográfico (García, Rubio y Bouachra, 2008)⁵³.

⁵¹ El Informe PISA (Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes) obtiene su popular nombre por las siglas en inglés: Programme for International Student Assessment. Dicho Informe analiza los resultados que los escolares obtienen a partir de una serie de “exámenes” o pruebas que se realizan a aquellos que tienen los quince años cumplidos. Se viene practicando desde el año 2000, se implementa cada tres años y el último es del 2012 que recoge ya en sus últimas ediciones, análisis específicos en los que se comparan los resultados de los escolares nacionales con los resultados de los “extranjeros de primera y segunda generación” (en terminología del propio informe PISA). Los resultados que se obtienen, sin ser concluyentes, indican que los escolares de nacionalidad extranjera tienen peores resultados que los escolares nacionales. El Informe es promovido por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y pueden consultarse algunas valoraciones sobre el mismo en Carabaña, 2007; Marchesi, 2006 PISA, 2012.

⁵² Aunque la literatura científica se refiere mayoritariamente a “estudiantes de origen inmigrante” o con términos similares, generalmente se toma como variable la nacionalidad de los escolares para construir las “muestras” que estudian. Por nuestra parte, también hemos utilizado la nacionalidad para diferenciar a los grupos que estudiamos, aunque en una buena parte los escolares con los que hemos trabajado están vinculados a la migración de sus padres y/o madres. De cualquier manera y como ya hemos anunciado en el título, distinguiremos a esta población por su nacionalidad y no por su posible condición demográfica. Utilizaremos en todos los casos la denominación de “escolares de nacionalidad extranjera” dado que como escolares no deberían ser considerados extranjeros o extranjeras –el derecho a la educación se encuentra vinculado a la persona, no a la ciudadanía– y lo que es “extranjera” es su nacionalidad en España, no su situación de escolar. Por otro lado, en el ámbito escolar, la distinción entre escolares “extranjeros” y escolares “nacionales” plantea serios problemas aunque sea administrativamente correcta. Uno es que por extranjero, que es lo que la mayoría de estadísticas contabilizan en la escuela, se suele entender “inmigrante”, aunque tal categoría demográfica puede no tener que ver con la categoría jurídico-administrativa. *(continuación de la nota al pie)*

Esta circunstancia ha obligado a pensar detenidamente en las razones que pudieran explicar las bajas calificaciones de los estudiantes en general y de los escolares de nacionalidad extranjera en particular, sobre todo si tenemos en cuenta que la de los segundos son, por regla general, inferiores a la de los primeros. De entrada, resulta difícil atribuir dichas diferencias exclusivamente a la “extranjería” y así lo demuestran los numerosos estudios (PISA, 2012; Heath, Rothon y Kilpi, 2008; Statnat y Christensen, 2006; Schnepf, 2004) publicados al respecto: no existe una única causa que explique tal fracaso y tales diferencias. Tal y como hemos visto en los apartados anteriores, las posibles causas son de lo más variadas: personales, familiares, sociales o escolares.

Según los resultados de PISA, 2012, la mayor parte de las diferencias en el rendimiento escolar entre nacionales y extranjeros, algo más de dieciocho puntos, corresponde al efecto producido por variables de corte individual, especialmente el origen socioeconómico y cultural de la familia del alumno. Pero, además del origen familiar, otros factores pueden ayudar a explicar la diferencia de resultados: haber recibido o no educación infantil (Leuven *et al.*, 2010 y Cunha y Heckman, 2009), los recursos culturales y educativos del hogar, titularidad del centro, recursos materiales y humanos (Bénabou, 2009), concentración de alumnado de

Otro es la discutible forma de distinguir escolares a partir de la condición de nacionalidad, que en algunos casos se obtiene de sus progenitores. También plantea ciertas dificultades la construcción de la problemática categoría de “segunda generación” para referirnos a los hijos e hijas de inmigrantes. En fin, un conjunto de cuestiones que deben hacernos discutir estas categorías, como finalmente pretende también este texto.

⁵³ Para un mayor detalle sobre las relaciones entre migraciones y escuela en España se debe consultar García, Castilla y Rubio (2012), García, Fernández, Rubio y Soto (2007) y García, Granados, García-Cano (2000).

nacionalidad extranjera o nacional socialmente desfavorecido (Nusche, 2009, Ohinata y Van Ours, 2011) o la diversidad y/o concentración étnica del centro escolar (Dronkers, 2007, Calero *et al.*, 2010).

En el presente capítulo, en un intento de corroborar los resultados empíricos de la literatura, que demuestran que los estudiantes de nacionalidad extranjera obtienen inferiores resultados académicos que los estudiantes de nacionalidad española, examinaremos las calificaciones académicas de todo el alumnado en general y del de nacionalidad extranjera en particular del IES Profesor Espina, a lo largo de un periodo de tiempo concreto, centrandó nuestra atención en una selección de materias curriculares y en la promoción al curso siguiente de dichos estudiantes.

En concreto, analizaremos los *resultados escolares*⁵⁴ del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria del Centro Escolar a lo largo de seis cursos consecutivos, centrándonos en la evolución del conjunto de materias, de cada materia en

⁵⁴ Habitualmente utilizamos el término *rendimiento escolar*, cuando nos estamos refiriendo a los *resultados escolares*. Tal *rendimiento* suele entenderse como un “constructo susceptible de adoptar valores cualitativos y cuantitativos, a través de los cuales existe una aproximación a la evidencia y dimensión del perfil de habilidades, conocimientos, actitudes y valores desarrollados por el alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje” (Navarro, 2003). Es decir, “nivel de conocimiento y destrezas escolares exhibidas por un estudiante y expresadas mediante cualquier procedimiento de evaluación” (Gómez-Castro, 1986). Por ello, es normal que en muchos estudios y muy especialmente en el ámbito escolar, se “mida” el *rendimiento* por las calificaciones que obtiene el alumnado. Aunque en este estudio nos detendremos en analizar precisamente tales calificaciones, no queremos dejar de advertir que tal noción de *rendimiento* pertenece a la lógica de la escuela y que sería necesario que fuese problematizada para saber mejor qué significa y, sobre todo, qué esconde. Es verdad que los resultados de una persona que pasa por la escuela no deberían limitarse a sus calificaciones, pero en la medida que utilizamos el término *resultados* y le añadimos el calificativo de “*escolares*”, debe entenderse que nos referimos exclusivamente a las notas que un alumno o alumna obtiene en cada asignatura al finalizar cada curso.

particular y todo ello en relación con la promoción de los escolares en cada nivel educativo.

Utilizaremos una metodología de corte cuantitativo, situando nuestro punto de mira en los resultados y calificaciones que obtienen al finalizar cada curso escolar. Esto es, partiendo de una exploración de datos en perspectiva dinámica, queremos confirmar que, tal y como asegura la literatura consultada, los resultados educativos del alumnado de nacionalidad extranjera son peores que los resultados de sus compañeros nacionales, aunque en contrapartida, sus trayectorias⁵⁵ presentan mejores resultados (Cebolla, 2011).

Esto nos lleva a proponer que el estudio necesario, en lo relativo a los resultados escolares y muy especialmente al rendimiento académico, no puede limitarse a un seguimiento de las calificaciones en las materias estudiadas en la escuela o de los resultados en pruebas estandarizadas para una muestra de la población escolar en el sistema educativo. El paso por la escuela debe ser tratado como lo que es, un proceso sociocultural que sólo en su dimensión compleja y no lineal puede ser entendido. De aquí surge la idea de estudiar trayectorias escolares.

6.3.1 Trayectorias escolares del alumnado

Los datos que a continuación se discuten se ciñen exclusivamente a las calificaciones escolares y promoción del conjunto del IES en el nivel de la ESO dejando para los Capítulos 7 y 8 las aportaciones cualitativas de nuestra

⁵⁵ Entendemos trayectoria como la dinámica que, a lo largo del tiempo, sigue el comportamiento escolar de un estudiante.

investigación⁵⁶. Se entenderá, por la dimensión del centro y por nuestros propios presupuestos epistemológicos, que la pretensión no es obtener representatividad con los datos producidos sobre este centro, ni generalizarlos al conjunto de la población, sino construir un conjunto de interrogantes a los que podamos responder.

Para estudiar las trayectorias escolares hemos seleccionado las siguientes variables: las notas y la promoción de curso (variables dependientes) y la nacionalidad de la población escolar (variable independiente). Al hacerlo se puede comprobar si, con respecto a los hijos e hijas de la población autóctona (que son la categoría de referencia), estos escolares están en situación de igualdad o desigualdad. Los detalles del conjunto de las variables se pueden observar en la Tabla 1.

La muestra de esta investigación está formada por 513 estudiantes de la ESO matriculados desde el año 2005 al 2011 en centro citado. Del total, el 57% (294) son varones y el 43% (219) son mujeres. Si tenemos en cuenta su nacionalidad, el 73% (374) son nacionales y el 27% (140) son de alguna nacionalidad extranjera. Con respecto a la nacionalidad del padre y la madre, el 72% (372) son españoles y el 28% (145) son extranjeros. Como dato significativo debemos añadir que los escolares de nacionalidad extranjera de la muestra han nacido fuera de España,

⁵⁶ No son pocos los estudios que indican que las calificaciones escolares pueden estar distorsionadas (el profesorado califica con diversidad de criterios), por lo que muchos investigadores e investigadoras recurren a test cognitivos (Álvarez de Sotomayor, 2011) en un intento de neutralizar este desequilibrio. Por nuestra parte pensamos que si su tratamiento estadístico va unido a un trabajo de campo exhaustivo, desde el que se pueda visibilizar dicha diversidad de criterios, las conclusiones serán pertinentes y significativas.

aunque nos consta que algunos tienen hermanos y hermanas de menor edad que ya han nacido en España.

Los grupos estudiados abarcan de primero a cuarto de Educación Secundaria Obligatoria de los periodos comprendidos entre 2005-2009, 2006-2010 y 2007-2011. En primero de la ESO, tenemos un total de 310 estudiantes, de los que 252 son de nacionalidad española y 58 de nacionalidad extranjera. En segundo, 327 estudiantes, de los que 259 son de nacionalidad española y 68 extranjera. En tercero, 241 estudiantes, de los que 195 son españoles o españolas y 46 de otra nacionalidad. En cuarto de la ESO, tenemos 228 estudiantes, de ellos, 178 son de nacionalidad española y 50 extranjera.

Tabla 1. Distribución de variables construidas en el Instituto “Profesor Espina”

Variable	Casos	Media	Desviación	Min.	Máx.
Mujer	513	.4269006	.4951104	0	1
Población de Nacionalidad Extranjera	514	.2723735	.4456148	0	1
1 ESO					
Ciencias Sociales	379	4.664908	2.730604	0	10
Inglés	380	3.492105	2.756128	0	10
Lengua Castellana y Literatura	379	4.131926	2.563172	0	10
Matemáticas	382	4.141361	2.536022	0	10
Promociona	336	.7440476	.437046	0	1
2º ESO					
Ciencias Sociales	390	4.625641	2.561001	0	10
Lengua Castellana y Literatura	385	4.192208	2.455742	0	10
Inglés	384	4.210938	2.665863	0	10
Matemáticas	385	3.955844	2.451748	0	10
Promociona	346	.6589595	.4747455	0	1
3º ESO					
Ciencias Sociales	296	4.608108	2.609332	0	10
Lengua Castellana y Literatura	298	4.40604	2.687964	0	10
Inglés	296	4.868243	2.759183	0	10
Matemáticas	296	4.361486	2.560668	0	10
Promociona	263	.7414449	.4386754	0	1
4º ESO					
Lengua Castellana y Literatura	276	4.355072	2.510489	0	10
Matemáticas	273	4.384615	2.690271	0	10
Inglés	275	4.265455	2.727009	0	10
Promociona	247	.6275304	.4844442	0	1

Fuente: elaboración propia a partir de los datos facilitados por el centro escolar.

6.3.1.1 Resultados por asignaturas

Para estudiar los resultados escolares de las asignaturas seleccionadas, partiremos de las siguientes preguntas de investigación: ¿cómo son las calificaciones de los estudiantes nacionales y de nacionalidad extranjera en los cuatro cursos de la Educación Secundaria Obligatoria?, ¿existen diferencias de unos con respecto a otros tal y como asegura la literatura nacional e internacional revisada?

Hemos seleccionado cinco asignaturas que permanecerán a lo largo de los cuatro niveles educativos para la totalidad del alumnado: matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, inglés y lengua castellana y literatura. La técnica estadística utilizada es la comparación de la medias conseguida en cada una de estas asignaturas en tablas de contingencia a través del Test t de Student⁵⁷.

Además del cálculo de la media, con esta técnica podemos determinar si las diferencias existentes entre ambos grupos son estadísticamente significativas, es decir, si se confirma la hipótesis de que los escolares de nacionalidad extranjera obtienen unos resultados académicos más bajos que los nacionales.

La distribución de notas en estas asignaturas para los estudiantes de ambos grupos en estudio podemos observarlas a continuación. En cada histograma se compara la distribución extraída de los análisis con la distribución normal (que es la teórica

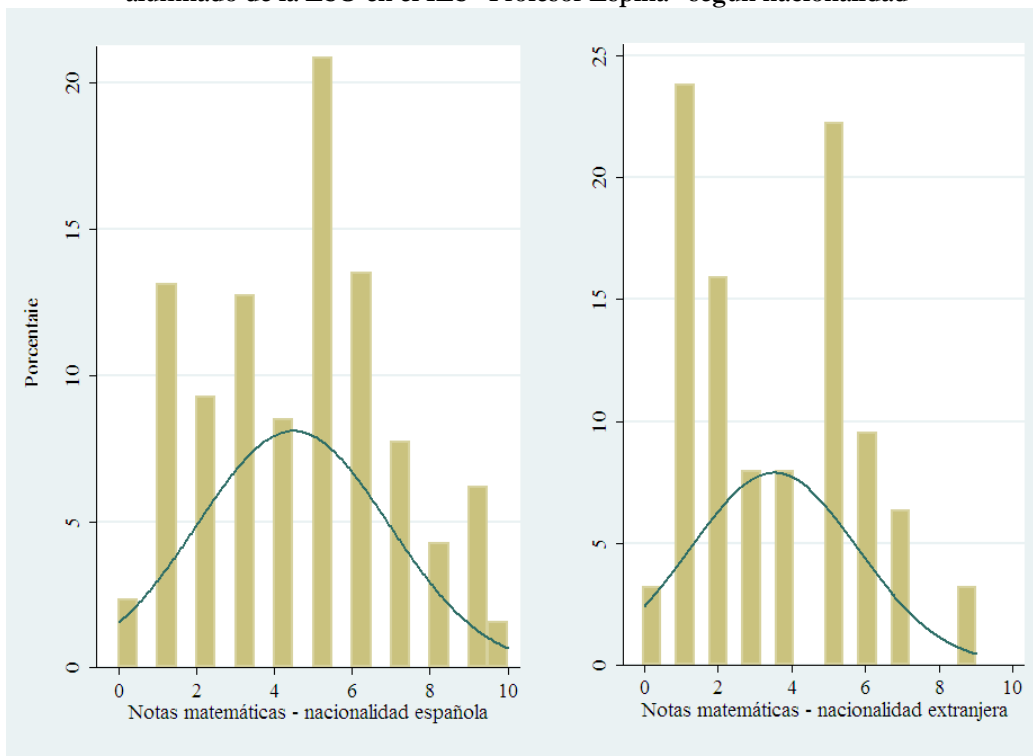
⁵⁷ La técnica estadística t de Student se utiliza para el estudio de muestras de población pequeñas (menor a 30 valores). Parte de la suposición de que la variable analizada sigue una variabilidad en el conjunto de la población, es decir, una distribución como la de la campana de Gauss. Lo que viene a decirnos es que si la puntuación resulta significativa en la muestra que se estudia, nos serviría con un buen modelo para el conjunto de población.

a la que en principio debería parecerse). En ningún caso la distribución observada se adapta a la normal del conjunto de la población, esto es, pocos estudiantes con alto y bajo rendimiento académico y una mayoría con rendimiento académico medio (línea azul). Como se ve, los estudiantes con notas más bajas están mejor representados (abundan más) de lo que cabría pensar.

Los principales resultados producidos son los siguientes:

En Matemáticas (ver Gráfico 1), la media de calificación obtenida por los escolares nacionales es de 4,48, frente al 3,52 que obtienen los de nacionalidad extranjera. La diferencia es del 10% y estadísticamente resulta significativa ya que $\Pr(T > t) = 0,0026$ (lo es cuando supera el umbral del 0,05). Es decir, el alumnado de nacionalidad extranjera obtienen un punto menos que los de nacionalidad española en la media de sus calificaciones.

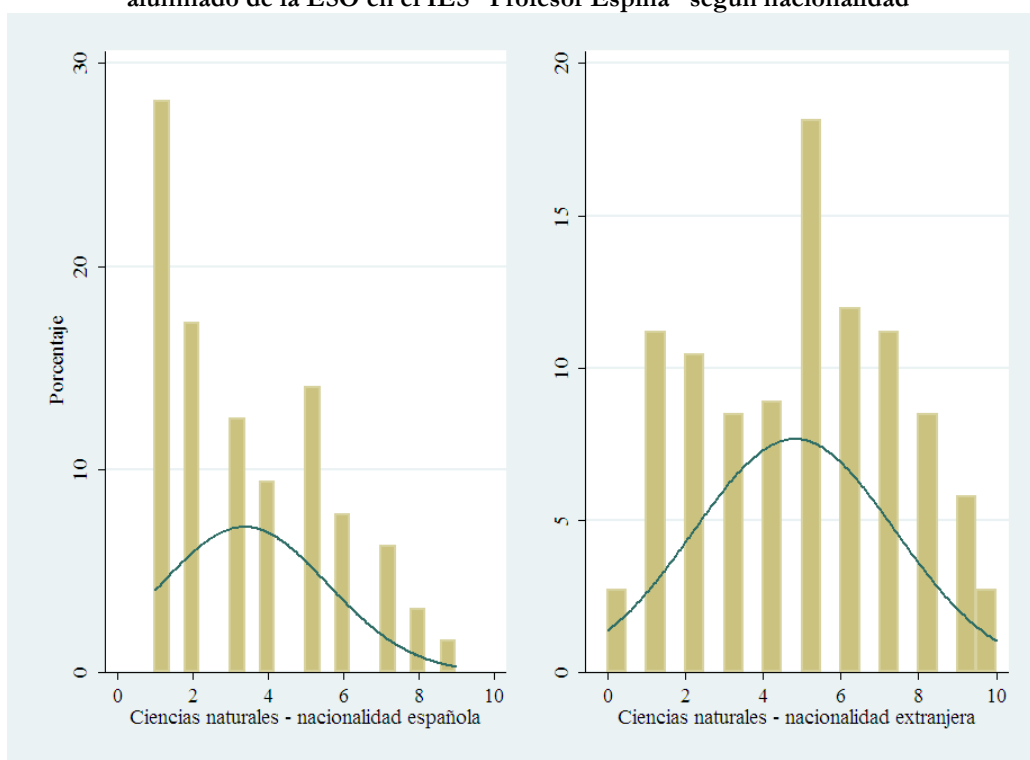
Gráfico 1. Distribución observada y normal de calificaciones de Matemáticas del alumnado de la ESO en el IES “Profesor Espina” según nacionalidad



Fuente: elaboración propia a partir de los datos facilitados por el centro escolar.

En Ciencias Naturales (ver Gráfico 2) la media de calificación obtenida por los escolares nacionales es de 4,81, frente al 3,37 que obtienen de media los de nacionalidad extranjera. La diferencia es del 15% y estadísticamente resulta significativa ya que $\Pr(T > t) = 0,0000$. Es decir, el alumnado de nacionalidad extranjera obtienen un punto y medio menos que los de nacionalidad española en la media de sus calificaciones.

Gráfico 2. Distribución observada y normal de calificaciones de Ciencia Naturales del alumnado de la ESO en el IES “Profesor Espina” según nacionalidad

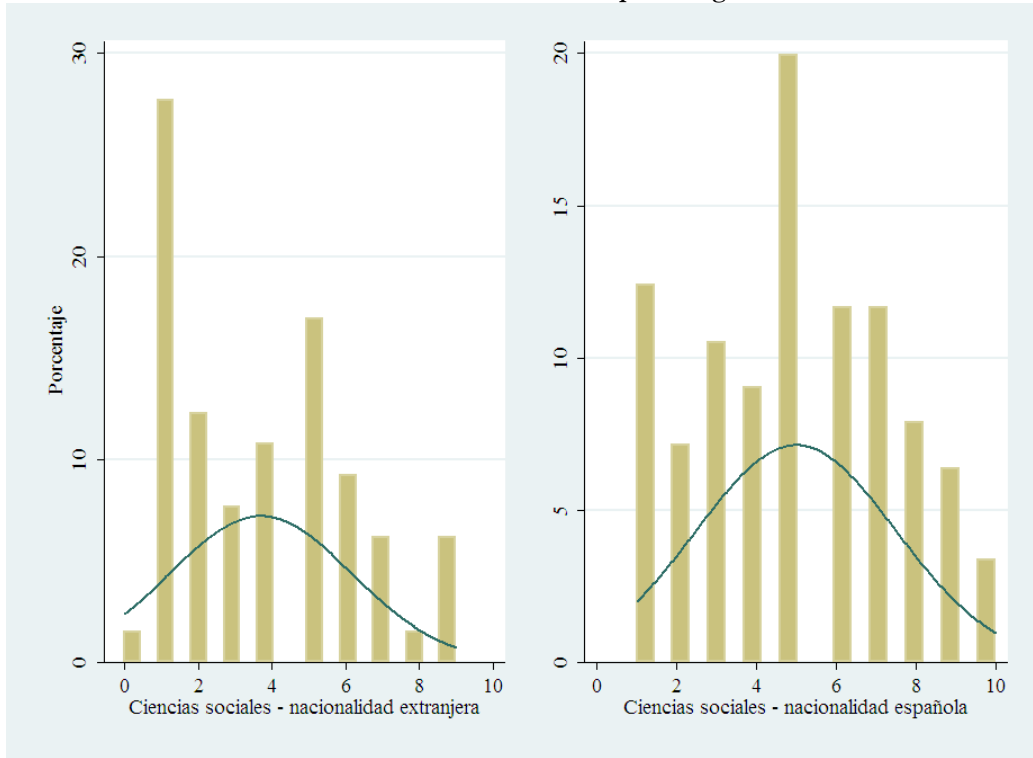


Fuente: elaboración propia a partir de los datos facilitados por el centro escolar

En Ciencias Sociales (ver Gráfico 3) la media de calificación obtenida por los escolares nacionales es de 5,15, frente al 3,69 que obtienen de media los de nacionalidad extranjera. La diferencia es del 15% y estadísticamente resulta significativa ya que $\Pr(T > t) = 0,0000$. Es decir, el alumnado nacionalidad

extranjera obtienen un punto y medio menos que los de nacionalidad española en la media de sus calificaciones.

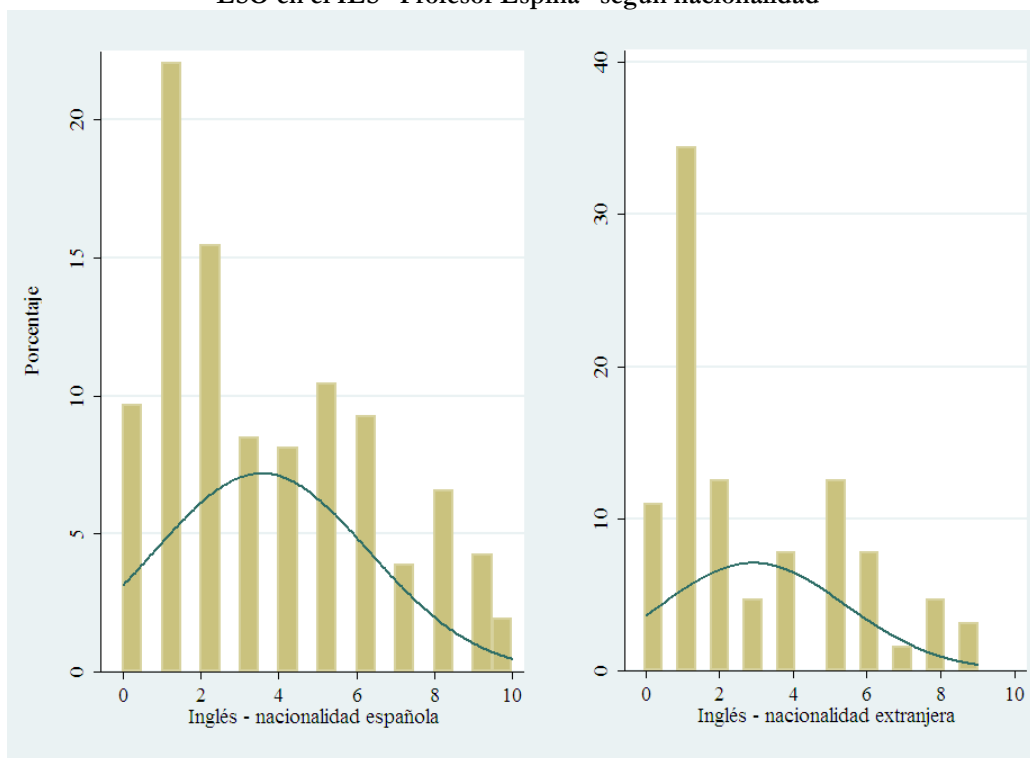
Gráfico 3. Distribución observada y normal de calificaciones de Ciencia Sociales del alumnado de la ESO en el IES “Profesor Espina” según nacionalidad



Fuente: elaboración propia a partir de los datos facilitados por el centro escolar.

En Inglés (ver Gráfico 4) la media de calificación obtenida por los escolares nacionales es de 3,55, frente al 2,90 que obtienen de media los de nacionalidad extranjera. La diferencia es del 6% y estadísticamente resulta significativa ya que $\Pr(T > t) = 0,0444$. Es decir, el alumnado nacionalidad extranjera obtienen algo más de medio punto menos que los de nacionalidad española en la media de sus calificaciones.

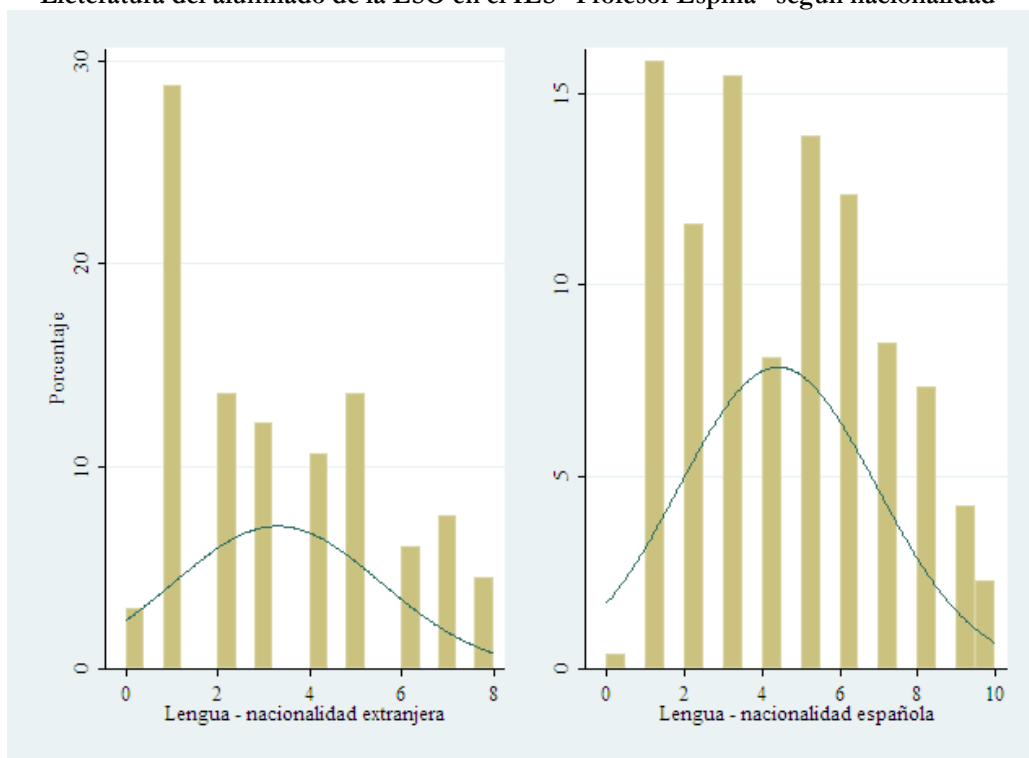
Gráfico 4. Distribución observada y normal de calificaciones de Inglés del alumnado de la ESO en el IES “Profesor Espina” según nacionalidad



Fuente: elaboración propia a partir de los datos facilitados por el centro escolar

En Lengua Castellana y Literatura (ver Gráfico 5) la media de las calificación obtenida por los escolares nacionales es de 4,40 frente al 3,28 que obtienen de media los de nacionalidad extranjera. La diferencia es del 10% y estadísticamente resulta significativa ya que $\Pr(T > t) = 0,0006$. Es decir, el alumnado nacionalidad extranjera obtienen un punto menos que los de nacionalidad española en la media de sus calificaciones.

Gráfico 5. Distribución observada y normal de calificaciones de Lengua Castellana y Literatura del alumnado de la ESO en el IES “Profesor Espina” según nacionalidad



Fuente: elaboración propia a partir de los datos facilitados por el centro escolar.

En resumen, respondiendo a las dos preguntas que nos hacíamos al principio, podemos asegurar que los estudiantes de nacionalidad extranjera de ESO del IES “Profesor Espina” obtienen calificaciones inferiores que sus compañeros nacionales en Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Inglés, Lengua y Literatura, y sus medias de calificaciones son igualmente inferiores.

6.3.1.2 Promoción escolar

Para mostrar una comparación entre las trayectorias escolares del alumnado nacional y de nacionalidad extranjera en el IES “Profesor Espina”, hemos optado por observar los resultados académicos que han obtenido al finalizar cada curso académico, comparando exclusivamente si el alumnado “promociona” o “no promociona”. Entendemos que este dato, que necesariamente supone el paso o

no al nivel siguiente –si se trata del último curso de la ESO, supondría la obtención de la titulación–, nos muestra alguna información sobre sus trayectorias escolares sobre su paso por escuela y las posibles dificultades con las que se han ido encontrando. Sin duda son necesarios otros datos para estudiar trayectorias, pero este de promoción anual es muy considerado desde las lógicas de los agentes escolares.

Las variables seleccionadas son las siguientes: porcentaje de “promoción” o “no promoción” entre los estudiantes (variable dependiente), nacionalidad de los escolares agrupadas en “nacionales” o “nacionalidad extranjera” (variable independiente)⁵⁸. Al hacerlo se puede comprobar si los “nacionales” (que son la categoría de referencia) se sitúan en una situación de “mejor resultado escolar” que los de “nacionalidad extranjera” según las lógicas escolares. Se entiende que la promoción es “avance” por el sistema educativo y ello es lo que se espera de los escolares.

Del conjunto de todo el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria del IES Profesor Espina (sin tener en cuenta su nacionalidad) pasan al curso siguiente (o se titulan) el 70% y no promociona el 30%. Si tenemos en cuenta su nacionalidad,

⁵⁸ Algunos estudios desagregan la variable “nacionalidad extranjera” en diferentes agrupaciones por países, continente y/o regiones. Ello ha supuesto que se entre en la lógica de que los de tal lugar promocionan más que los de cual lugar, lo que esencializa la caracterización de estos escolares hasta el punto de naturalizar las calificaciones en una nueva lógica racialista. Desde aquí se han construido discursos diciendo, por ejemplo, que los “chinos son mejor en matemáticas” y que “los latinoamericanos son más educados”. Desarrollar esas lógicas forma parte de un esencialismo culturalista que no hace sino encerrar una lógica racialista. Sin duda, la población “escolares de nacionalidad extranjera” tampoco es homogénea, como no lo es la de nacionalidad española, pero en la medida que de momento seguimos las lógicas del tratamiento estadístico seguiremos con tales agrupaciones, aunque considerándolas también perversas.

la distribución de las variables de promoción de todo el alumnado (nacional y extranjero) por niveles son las que se describen a continuación:

- En primero de la ESO el alumnado de nacionalidad española promociona el 82% y el alumnado de nacionalidad extranjera el 52%.
- En segundo de la ESO el alumnado de nacionalidad española promociona el 70% y el alumnado de nacionalidad extranjera el 50%.
- En tercero de la ESO el alumnado de nacionalidad española promociona el 80% y el alumnado de nacionalidad extranjera 60%.
- En cuatro de la ESO, del alumnado de nacionalidad española, se titula el 72% y del de nacionalidad extranjera, el 40%.

En resumen, el estudio en nuestro centro coincide con los resultados de la literatura nacional e internacional revisada que indica que el alumnado de nacionalidad extranjera “promociona” menos que el alumnado nacional. Concretamente, en los cuatro cursos de la ESO del centro estudiado, “promociona” el doble de alumnado nacional que de nacionalidad extranjera. En otras palabras, repiten más los estudiantes de nacionalidad extranjera que los nacionales, concretamente entre veinticuatro y siete veces más dependiendo el nivel educativo. La relación entre ambas variables es por tanto, estadísticamente significativa, lo que confirma la hipótesis de la desigualdad del alumnado de alguna nacionalidad extranjera y del alumnado de nacionalidad española para los cuatro cursos de la ESO de este centro. Por otro lado, la relación existente entre ser de nacionalidad extranjera y tener la probabilidad de repetir es bastante alta en los cuatro cursos. Es decir, la probabilidad que tiene un estudiante de nacionalidad

extranjera del centro estudiado de repetir un nivel educativo oscila entre un 28% y un 17%.

No tenemos datos que nos permitan explicar estadísticamente las razones por la que los niños y niñas de nacionalidad extranjera de la ESO tienen más posibilidad de repetir curso que sus compañeros de nacionalidad española, pero sí contamos con datos extraídos del trabajo de campo⁵⁹, que serán abordados específicamente desde una perspectiva cualitativa en los capítulos presentados a continuación. Solo un apunte antes de continuar, ¿tendrá que ver esta desventaja con el hecho de ser de nacionalidad extranjera o podría estar relacionada con su entorno sociofamiliar y de clase?. Volveremos más adelante sobre estas cuestiones.

Para continuar detallando los datos estadísticos obtenidos acerca de la promoción y los resultados de estos escolares, analizaremos la trayectoria de sus calificaciones en cinco materias curriculares y a continuación, intentaremos establecer conexiones entre ambas: ¿Existe relación entre la promoción o no promoción de un estudiante y la media de todas sus calificaciones?, ¿cómo son las notas de los estudiantes nacionales y estudiantes de nacionalidad extranjera en relación con su

⁵⁹ Como ha sido comentado en otra ocasión, durante los tres años de Trabajo de Campo, se ha realizado observación participante en: sesiones de tutoría, clases de las cinco asignaturas trabajadas a las que asiste el alumnado entrevistado, clases de la profesora del Aula Temporal de Adquisición Lingüística (ATAL), actividades del profesorado de apoyo, actividades de refuerzo educativo, recreos, actividades realizadas en el patio, reuniones de los equipos educativos, reuniones de departamento, algunas reuniones del equipo directivo, claustros, actividades realizadas por el departamento de orientación, la educadora social, el mediador intercultural, las ONG que intervienen en el centro, actividades de acompañamiento, reuniones con la mesa de educación del barrio, etc. Simultáneamente, se han realizado entrevistas en profundidad a dieciséis estudiantes de nacionalidad extranjera de tercero, cuarto de la ESO, trece madres y ocho padres, miembros del equipo directivo, dos profesores o profesoras de cada materia curricular, coordinadores de los proyectos educativos y por último se ha organizado un grupo de discusión en cada departamento educativo.

promoción a un nivel superior?. En otras palabras, ¿son las medias de calificaciones obtenidas por el alumnado que promociona y por el que no promociona diferentes para el grupo de nacionales y para el grupo de nacionalidad extranjera?, ¿qué grupo tiene medias más altas dentro de los que “pasan” de curso?, ¿y dentro de los que no “pasan”?

Para responder a estas preguntas, realizaremos en primer lugar la media aritmética de las asignaturas de Matemáticas, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Inglés, Lengua Castellana y Literatura conseguida por cada grupo de alumnado (los de nacionalidad extranjera y no extranjera) que promociona y que no promociona:

- El alumnado de primero de la ESO que no promociona tiene una media en el conjunto de las asignaturas de 2,08, en el caso de los nacionales, y de 2,21, en el caso de los de nacionalidad extranjera. Los escolares que si promocionan tienen una media de 4,60, en el caso de los nacionales, y de 3,98, en el caso de los de nacionalidad extranjera. Es decir, entre los que no promocionan la media de calificaciones es más alta para los de nacionalidad extranjera, y entre los que promocionan la media es más alta para los nacionales.
- El alumnado de segundo de la ESO que no promociona tiene una media en el conjunto de las asignaturas de 2,60, en el caso de los nacionales, y de 2,90, en el caso de los de nacionalidad extranjera. Los escolares que si promocionan tienen una media de 4,92, en el caso de los nacionales, y de 4,06, en el caso de los de nacionalidad extranjera. Es decir, entre los que no promocionan la media de calificaciones es más alta para los de nacionalidad extranjera, y entre los que promocionan la media es más alta para los nacionales.

- El alumnado de tercero de la ESO que no promociona tiene una media en el conjunto de las asignaturas de 2,37, en el caso de los nacionales, y de 2,16, en el caso de los de nacionalidad extranjera. Los escolares que si promocionan tienen una media de 5,63, en el caso de los nacionales, y de 4,16, en el caso de los de nacionalidad extranjera. En este nivel educativo, los nacionales tienen siempre medias de calificaciones más altas.
- El alumnado de cuarto de la ESO que no promociona tiene una media en el conjunto de las asignaturas de 1,93, en el caso de los nacionales, y de 1,94, en el caso de los de nacionalidad extranjera. Los escolares que si promocionan tienen una media de 5,80, en el caso de los nacionales, y de 5,70, en el caso de los de nacionalidad extranjera. Es decir, entre los que no promocionan la media de calificaciones es más alta para los de nacionalidad extranjera, y entre los que promocionan la media es más alta para los nacionales.

En segundo lugar, utilizaremos tablas de contingencia, una para cada uno de los niveles de Educación Secundaria Obligatoria. Cada tabla presenta la siguiente organización: en el eje horizontal encontramos la nacionalidad del alumnado (española-extranjera), en el eje vertical la promoción de cada grupo de estudio. En cada una hay cuatro casillas con dos cantidades cada una. La cantidad superior hace referencia al número de casos, la inferior hace referencia al porcentaje que representa.

En primero de ESO tenemos un total de 310 estudiantes (ver Tabla 2) de los que 252 son de nacionalidad española y 58 de nacionalidad extranjera. En el grupo de españoles, 45 estudiantes no promocionan, lo que representa casi el 18%, mientras que 207, pasan al curso siguiente, es decir, el 82% de todos ellos. De los

extranjeros, 28 estudiantes no promocionan, el 48%, en cambio hay 30 que pasan, lo que representa el 51,7%.

Tabla 2. Muestra y porcentaje de alumnado de 1º ESO en el IES “Profesor Espina” según nacionalidad y tipo de promoción

	Nacionales	Extranjeros	Total
No promociona	45	28	73
Porcentaje	17.86	48.28	23.55
Promociona	207	30	237
Porcentaje	82.14	51.72	76.45
Total	252	58	310
Porcentaje	100.00	100.00	100.00

Pearson $\chi^2(1) = 24.2326$ Pr = 0.000. Cramer's V = -0.2796

Fuente: elaboración propia a partir de los datos facilitados por el centro escolar

Según podemos observar, repite curso más del doble de alumnado de nacionalidad extranjera que de española. Por el contrario, la diferencia entre los que promocionan es bastante menor. Es decir, dentro del grupo de estudiantes que va mejor, las diferencias entre los de origen nacional y no nacional son menores. Según la prueba de Pearson χ^2 , la probabilidad que tiene un estudiante de nacionalidad extranjera de repetir curso es veinticuatro veces mayor que la que tiene uno nacional. La relación entre ambas variables es por tanto, estadísticamente significativa, lo que confirma la hipótesis de la desventaja de los extranjeros con respecto a los nacionales para los estudiantes de primero de ESO de este centro escolar, es decir, el hecho de no tener nacionalidad española, determina de forma significativa la probabilidad de promoción.

Por otro lado, según el estadístico V de Cramer, que mide la fuerza existente entre estas dos variables, extranjero-probabilidad de repetir, la determinación es del 27%, lo que nos sugiere que la relación entre ser de nacionalidad extranjera y repetir el primer curso de la ESO es bastante fuerte. No hemos encontrado publicados documentos oficiales con el año de llegada al territorio español del

alumnado de primero de ESO de nacionalidad extranjera, que nos permitieran explicar estadísticamente, las razones por las que suspenden un veinticinco por ciento más que sus compañeros nacionales, pero sí tenemos datos extraídos del trabajo de campo que nos permite avanzar alguna respuesta, antes de que lo abordemos en profundidad en el análisis cualitativo que realizaremos a continuación.

Coincidimos con Chiswick y Miller (2003) cuando opinan que los alumnos/as de nacionalidad extranjera obtienen peores resultados que los de nacionalidad española, por el necesario periodo de adaptación por el que tienen que atravesar a su llegada al país de destino. No obstante, pensamos también que esta explicación es válida solo en parte: un grupo numeroso de estudiantes de primero de ESO, nos contaron que habían realizado Primaria (o parte de ella) en centros escolares españoles, con lo que el periodo de asimilación necesario tras la migración ya lo habrían atravesado.

En segundo de ESO tenemos un total de 327 estudiantes (ver Tabla 3) de los que 259 son de nacionalidad española y 68 de extranjera. Entre los nacionales, 75 estudiantes no promocionan, lo que representa el 29% y 184 promocionan, es decir, el 71% de todos ellos. De los extranjeros, 34 estudiantes no promocionan, es decir, el 50% y otros 34 sí lo hacen, el otro 50%.

Tabla 3. Muestra y porcentaje de alumnado de 2º ESO en el IES “Profesor Espina” según nacionalidad y tipo de promoción

	Nacionales	Extranjeros	Total
No promociona	75	34	109
Porcentaje	28,96	50	33,33
Promociona	184	35	218
Porcentaje	71,04	50	66,67
Total	259	68	327
Porcentaje	100.00	100.00	100.00

Pearson $\chi^2(1) = 10.7317$ Pr = 0.001. Cramer's V = -0.1812

Fuente: elaboración propia a partir de los datos facilitados por el centro escolar

Como podemos observar, repite de curso casi el doble de extranjeros que de nacionales. Según la prueba de Pearson χ^2 , la probabilidad que tiene un estudiante extranjero de no promocionar en el segundo curso es casi once veces mayor que la que tiene uno nacional, lo que confirma, de nuevo, en este nivel académico de este centro escolar, la hipótesis de la desventaja de los no nacidos en territorio español. No obstante, se aprecia un descenso de unos quince puntos con respecto al curso anterior, lo que podría ser explicado por el efecto beneficioso del transcurso del tiempo.

Por otro lado, según el estadístico V de Cramer (que como ya hemos señalado mide la fuerza en la relación entre ser extranjero y tener probabilidad de repetir segundo de ESO), existe una determinación del 18%, es decir, la probabilidad que tiene un estudiante extranjero de repetir este nivel educativo es dieciocho veces más alta que la que tiene un compañero de nacionalidad española.

En tercero de ESO tenemos un total de 241 estudiantes (ver Tabla 4) de los que 195 son de nacionalidad española y 46 extranjera. En el grupo de españoles hay 39 que no promocionan (el 20%) y 156 que promocionan (el 80%). Entre los extranjeros, 18 estudiantes no promocionan (el 39%) y 28 sí lo hacen, lo que representa el 61%.

Tabla 4. Muestra y porcentaje de alumnado de 3º ESO en el IES “Profesor Espina” según nacionalidad y tipo de promoción

	Nacionales	Extranjeros	Total
No promociona	39	18	57
Porcentaje	20	39,13	23,65
Promociona	156	28	184
Porcentaje	80	60,87	76,35
Total	195	46	241
Porcentaje	100.00	100.00	100.00

Pearson $\chi^2(1) = 7.5434$ Pr = 0.006. Cramér's V = -0.1769
 Fuente: elaboración propia a partir de los datos facilitados por el centro escolar.

Es decir, en tercero de ESO no promociona el doble de alumnado de nacionalidad extranjera que de nacionalidad española. Por el contrario, entre los que promocionan, la distancia es mucho menor. Según la prueba de Pearson χ^2 , la probabilidad de repetir es un 7% mayor entre los que entre los nacionales. Si nos damos cuenta, a medida que el estudiante pasa a un nivel educativo superior, las posibilidades que tiene de repetir curso se van reduciendo.

Por otro lado, según el estadístico V de Cramer, existe una determinación del 17%, esto quiere decir que la relación entre ser de nacionalidad extranjera y repetir tercero de ESO es diecisiete veces mayor entre este colectivo que entre el colectivo de alumnado nacional.

En cuarto de ESO (ver Tabla 5) tenemos un total de 228 estudiantes de los que 178 son de nacionalidad española y 50 extranjera. En el grupo de españoles, 49 no promocionan, lo que representa el 28% y 129 promocionan, es decir, el 72% de todos ellos. De los extranjeros, 30 estudiantes no promocionan, lo que representa un 60%. En cambio, 20 promocionan, esto es, el 40%.

Tabla 5. Muestra y porcentaje de alumnado de 4º ESO en el IES “Profesor Espina” según nacionalidad y tipo de promoción

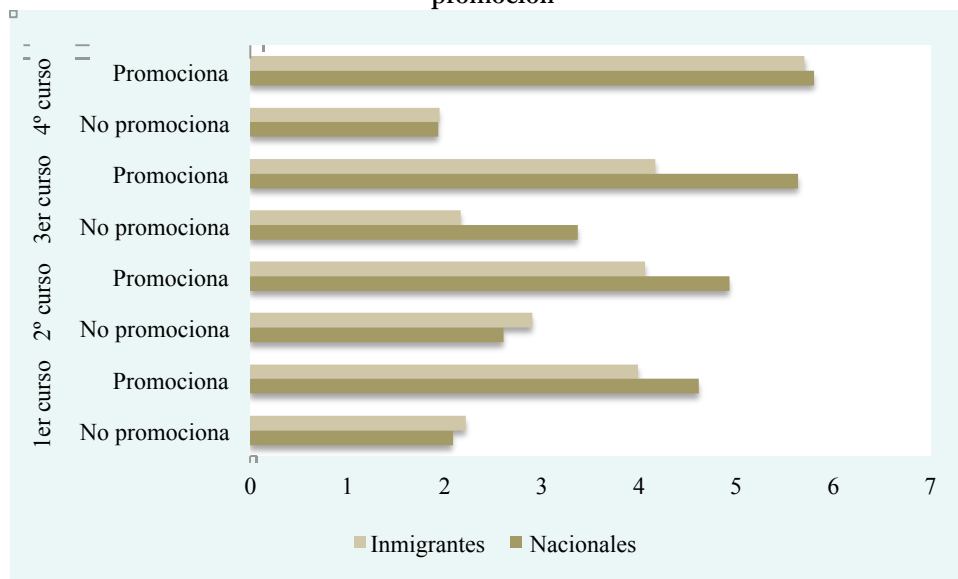
	Nacionales	Extranjeros	Total
No promociona	49	30	79
Porcentaje	27,53	60	34,65
Promociona	129	20	149
Porcentaje	72,47	40	65,34
Total	178	50	228
Porcentaje	100.00	100.00	100.00

Pearson $\chi^2(1) = 18.1772$ Pr = 0.000. Cramér's V = -0.2824
 Fuente: elaboración propia a partir de los datos facilitados por el centro escolar

Como observamos de nuevo, más del doble de alumnado extranjero que de alumnado nacional no promociona al curso siguiente. Con respecto a los que promocionan, la proporción es justamente a la inversa, casi el doble de nacionales pasan al curso siguiente. Según la prueba de Pearson χ^2 , queda demostrado que la probabilidad de repetir es un 18% mayor entre los extranjeros que entre los nacionales. Por otro lado, según el estadístico V de Cramer, existe una determinación del 28%, lo que nos sugiere que la relación entre ser extranjero y repetir cuarto de ESO es muy alta.

Por último, en el Gráfico 6 podremos observar con claridad las diferencias en cuanto a la promoción o no promoción del alumnado de nacionalidad española y extranjera de los cuatro cursos de Educación Secundaria Obligatoria del IES Profesor Espina.

Gráfico 6. Alumnado de la eso en el IES “Profesor Espina” según nacionalidad y tipo de promoción



Fuente: elaboración propia a partir de los datos facilitados por el centro escolar

Por tanto, a raíz de las pruebas anteriormente realizadas y respondiendo a la pregunta ¿cómo son las notas de los estudiantes que promocionan y de los que no promocionan? o dicho de otro modo, ¿qué grupo tiene medias más altas dentro de los que pasan de curso y de los que no pasan?, ha quedado demostrado que *los escolares de nacionalidad extranjera repiten con calificaciones más altas y promocionan con calificaciones más bajas en relación a las de sus compañeros y compañeras nacionales*. Además, es fácil observar aquí, como ya ha sugerido la literatura internacional citada más arriba, la posibilidad de que los bajos resultados de los escolares de nacionalidad extranjera, en comparación con los nacionales se debe a una sobre-representación, en el caso de los primeros, de variables no asociadas a la nacionalidad pero si a los malos resultados escolares. Obsérvese que cuando comparamos solo al grupo que no promociona las mejores medias, en general, son para los escolares de nacionalidad extranjera.

6.3.1.3 Buscando explicaciones a las diferencias

¿Por qué repite más un grupo que otro?, o de otro modo, ¿promocionan menos por sus peores calificaciones?, ¿qué circunstancias podrían explicar este hecho?. Para responder a esta pregunta utilizaremos coeficientes de regresión logística⁶⁰ ya que la variable dependiente seleccionada es 1 (si promocionan) y 0 (si no promocionan). La regresión logística tiene la ventaja de limitar el rango de las predicciones entre los valores 0 y 1. Cuenta, sin embargo, con ciertas limitaciones ya que sus coeficientes no se pueden interpretar directamente al ofrecerse en una escala un tanto abstracta (el logaritmo de la frecuencia del comportamiento 1 frente al 0). No obstante, al igual que sucede con la regresión lineal, el signo de los coeficientes y la significatividad estadística, ofrecen una información muy relevante y directamente interpretable.

De igual manera, nos permiten conformar si la mayor probabilidad de que el alumnado de nacionalidad extranjera repita se debe exclusivamente a las peores calificaciones obtenidas a lo largo de su trayectoria escolar, o si (contra la idea de que ésta sea la única explicación posible) existen otras causas explicativas. Para cada nivel de la ESO utilizaremos dos regresiones logísticas, aunque en este caso

⁶⁰ En nuestro caso de estudio estamos interesados en predecir una variable que solo puede tomar dos valores: promociona o no promociona. Hemos utilizado el modelo de regresión logística con el fin de determinar la probabilidad de que el estudiante de nacionalidad extranjera promocione o no promocione (Rojo, 2007).

solo serán utilizadas para los tres primeros cursos, omitimos, por tanto, el análisis del cuarto curso⁶¹.

Para cada uno de los cursos se presentan dos modelos. El primero cuantifica la probabilidad bruta de repetir. Como se puede ver es mucho mayor en el primer curso que en el segundo y el tercero.

Mientras que en el primer modelo, la probabilidad de promocionar para el alumnado de nacionalidad española es de 82% en el caso de los extranjeros es de 52%. En el segundo curso la probabilidad de promocionar de los nacionales decae hasta el 71% mientras que la de los extranjeros es casi estable (50%). La distancia en el caso del tercer grupo se mantiene, aunque mejoran las condiciones de promoción de los extranjeros hasta 60% (los nacionales lo hacen con una probabilidad del 80%).

Para cada curso, los segundos modelos muestran qué parte de esta desventaja de los extranjeros se debe a que tienen peores notas. Así, se puede ver que en todos los casos se produce una reducción de la distancia entre nacionales y extranjeros una vez que se controla por sus notas medias (de -1,5 a -1,3 en el primer modelo, de -0,9 en el segundo a -0,6 en el curso 2 y de -0,9 a -0,6 en el tercero).

⁶¹ En cuarto de ESO, problemas técnicos impiden extraer resultados concluyentes por ser el número de casos insuficiente (las diferencias en los dos coeficientes de regresión no es significativa).

En la tabla 5, explicamos los resultados estadísticos de los dos modelos de regresión logística que explicarían la promoción de curso del alumnado nacional y extranjero en los cursos de primero, segundo y tercero de la ESO.

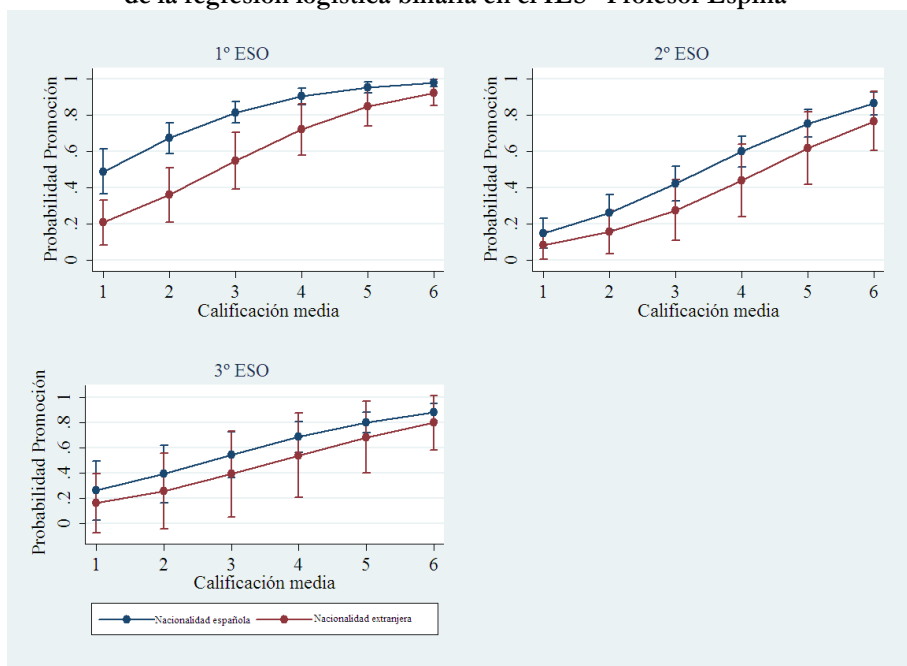
Tabla 6. Modelo de regresión logística binaria para explicar la promoción de curso en el IES “Profesor Espina”

	1º ESO		2º ESO		3º ESO	
	M1	M12	M2	M22	M3	M31
Alumnado Nacional	-1.45***	-1.29***	-0.89**	-0.659	-0.944**	-0.61
	(0.31)	(0.37)	(0.28)	(0.46)	(0.35)	(0.72)
Notas medias		0.76***		0.72***		0.61***
		(0.12)		(0.10)		(0.15)
Mujer		-0.132		-0.518		-0.343
		(0.33)		(0.34)		(0.50)
Constante	1.52***	-0.74*	0.89***	-2.28***	1.38***	-1.508
	(0.16)	(0.36)	(0.14)	(0.44)	(0.18)	(0.78)
N	310.000	301.000	327.000	231.000	241.000	134.000
BIC	328.296	255.607	417.565	240.538	267.705	124.763
Chi ²	21.584	88.865	10.295	90.993	6.933	23.792

Fuente: elaboración propia a partir de los datos facilitados por el centro escolar

Las diferencias entre estos dos coeficientes muestran hasta qué punto la mayor probabilidad de promocionar de los nacionales se debe a sus mejores notas. Lo que queda sin explicar, puede interpretarse como vinculado a otras causas. Con el fin de facilitar la interpretación de esta varianza residual, se muestra en Gráfico 7 la probabilidad de promocionar de alumnado de nacionalidad española y extranjera para cada nivel de notas medias registradas.

Gráfico 7. Probabilidad estimada de promoción del alumnado de 1º, 2º y 3º de ESO a partir de la regresión logística binaria en el IES “Profesor Espina”



Fuente: elaboración propia a partir de los datos facilitados por el centro escolar

En el gráfico se puede ver, para cada curso, la línea que describe cómo cambia la probabilidad de promocionar al curso siguiente entre el alumnado de nacionalidad española y extranjera. Así, la línea roja corresponde a los extranjeros y la azul a los españoles. Como es lógico, cuando mayor es la nota media, mayor es la probabilidad de promoción.

Como podemos observar, mientras que la desventaja de los extranjeros en la probabilidad de promocionar al curso siguiente en el primer año es significativamente más baja que para los españoles (como se ve también en el modelo 1.2 sobre el que está estimado), esta diferencia no resulta significativa en los cursos segundo y tercero. En la tabla, los coeficientes asociados a la condición de ser nacional o extranjero no resultan ser significativos y, como consecuencia, en el gráfico, los intervalos de confianza de españoles y extranjeros se acortan. Es decir, no existe diferencias en la forma en que se produce la transición entre estos

dos grupos una vez que se tienen en cuenta las notas de segundo y tercero de ESO. Algo de distancia permanece siendo significativo pero sólo en el primero de los cursos.

En resumen, en respuesta a las preguntas que nos hacíamos al principio: ¿a qué son debidas las diferencias entre los estudiantes de nacionalidad extranjera y española?, ¿por qué repite más un grupo que otro?, ¿promocionan menos por sus peores calificaciones?, ¿qué circunstancias podrían explicar este hecho?, la respuesta es clara, el menor ritmo de “promoción” del alumnado de nacionalidad extranjera es debido a sus peores calificaciones, pero solo en parte, debe haber otras razones que expliquen este inferior resultado escolar. Resulta difícil por tanto, atribuir en exclusividad a la nacionalidad los resultados escolares de los estudiantes, deben intervenir como hemos comentado, las ya citadas circunstancias de índole personal, familiar y/o escolar.

Pero esto no será el foco de atención del presente trabajo de investigación. No pretendemos poner en valor, en esta ocasión, qué factores y en qué medida estarían influyendo en las trayectorias escolares de nuestros estudiantes, es decir, qué factores se “esconden” detrás de la categoría “extranjero” para explicar las diferencias en los resultados entre ambos grupos.

Nuestro foco de atención está dirigido hacia los “actores” principales que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la comunidad educativa. Nos interesa saber cómo explican los estudiantes y sus familias sus propios resultados escolares y qué explicaciones ofrecen los docentes acerca de las trayectorias académicas de su alumnado. Esto es, tomando como referencia los puntos de vista aportados por la literatura científica sobre este asunto, queremos conocer *qué*

discursos produce la comunidad educativa acerca de cómo construyen sus grupos de iguales en la escuela los estudiantes y cómo tales grupos pueden estar influyendo en sus trayectorias académicas.

Nos proponemos responder a la pregunta: *¿cómo las preferencias de amistad son relacionadas con las expectativas de éxito o fracaso académico por parte de los propios escolares, sus familias y sus docentes?.*

Capítulo 7
AMISTADES Y RESULTADOS
ACADÉMICOS ENTRE ESCOLARES
DE NACIONALIDAD EXTRANJERA

El hecho de que el itinerario vital –y escolar– de los miembros de una comunidad estén en estrechamente relación con el grupo de personas –familiares, compañeros, compañeras, amigos, amigas, pares de iguales– de los que se rodean, ha motivado que un elevado número de investigaciones (desde diversas disciplinas) dediquen su actividad científica a analizar *de qué manera y en qué medida, un individuo puede ejercer influencia sobre el comportamiento, actitud y desarrollo intelectual de otro*. Este campo de estudio, dentro del ámbito educativo, suele ser denominado “efecto compañero” (*“peer effects”*) y analiza cómo un estudiante ejerce su proyección sobre otro y cómo afecta esto a sus resultados escolares.

Según la literatura científica especializada (Back y Kenny, 2010; Bleidorn, 2012; Entorf y Lauk, 2008; Jonkmann, Thoemmes, Luedke y Trautwein, 2014; Reitz, Motti-Stefanidi, y Asendorpf, 2013; Rosenquist, Murabito, Fowler y Christakis, 2011; Specht, Egloff y Schmukle, 2011; Wille y DeFruyt, 2014; Zimmermann y Neyer, 2013), el “efecto compañero” es la consecuencia directa que surge a raíz de las relaciones sociales que establecen los individuos pertenecientes a un determinado grupo social. Relaciones, que suelen estar basadas en el estatus, la

edad, el nivel educativo y/o el lugar de estudios de los miembros del grupo e incide fundamentalmente en el patrón de comportamiento y desarrollo de personalidad de cada uno de sus miembros. En palabras de Contini (2013), el rendimiento escolar de un estudiante, no solo está influenciada por las propias características individuales, sino por los patrones de comportamiento y logro escolar del grupo de iguales. Esta amalgama de relaciones del denominado “efecto compañero” produce un balance final complejo, heterogéneo, diverso, positivo o negativo y no siempre dirigido en la misma dirección.

En fin, las diferentes posibilidades de influencia de unos escolares sobre las trayectorias escolares de otros escolares cuentan con una amplia gama de líneas de investigación que hemos revisado concienzudamente. No obstante, no hemos sido capaces de encontrar estudios que indaguen en cómo los propios escolares, sus familiares y su profesorado explican ese denominado “efecto compañero”. Es decir, a la vista de los diferentes puntos de vista aportados por la literatura científica sobre este asunto, nos ha parecido necesario conocer *qué discursos produce la comunidad educativa acerca de cómo construyen sus grupos de iguales en la escuela los estudiantes y cómo tales grupos pueden estar influyendo en sus trayectorias académicas.*

Nos proponemos responder a la pregunta: *¿cómo las preferencias de amistad son relacionadas con las expectativas de éxito o fracaso académico por parte de los propios escolares?.*

Hemos tomado en consideración las referencias y comentarios que el profesorado realiza acerca de las personas con las que se relaciona el alumnado de nacionalidad extranjera. También hemos observado y analizado los grupos de amistad y trayectorias de catorce escolares de nacionalidad extranjera, dentro y fuera del centro escolar, –con la población “de allí” y con la “de aquí”–. Por último, hemos

construido relatos biográficos en los que se ha incorporado –entre otros– su trayectoria escolar. Al final lo que analizamos es si los miembros de la comunidad educativa relacionan amistades con resultados escolares y el sentido positivo o negativo de tales relaciones.

7.1 AMISTADES VISTAS DESDE EL PROFESORADO⁶²

Es una opinión algo generalizada entre parte del profesorado del IES Profesor Espina que un número elevado de escolares de nacionalidad extranjera tiende a agruparse entre “ellos mismos”. También opinan que este es uno de los motivos por el que cierto grupo de estudiantes podría tener –en ocasiones– peores resultados escolares. Alegan de igual modo, que es debido a la “falta de estímulo” que supone relacionarse con compañeros poco motivados o insuficientemente preparados⁶³. Así lo afirma una profesora de la rama de Ciencias que había solicitado “dar clase en compensatoria a pesar de su antigüedad en el Instituto”⁶⁴.

⁶² En este caso no debe entender “contexto” como un lugar o un territorio. La noción de contexto aquí es entendida desde sus dimensiones relacionales, que no debe dimensionarse en lo espacial, sino en la dotación de significados de los acontecimientos sociales y culturales que deben ser inscritos en él. Es por ello que lo que hacemos es situar el espacio de investigación de las agrupaciones de los escolares desde la percepción que tiene de ello unos actores significativos de tales territorios: el personal docente (García, Álvarez y Rubio, 2011).

⁶³ De manera similar opina Hoxby (2000), que encuentra una fuerte influencia en los grupos formados por miembros de la misma etnia; o Hanushek, Kain, Markman y Rivkin (2003) que defiende una influencia negativa. Recuérdese que Cebolla (2011), a diferencia de los anteriores, opina que la influencia (positiva o no) se debería a la desventaja socioeconómica que acumulan las familias de los alumnos y no al hecho de su procedencia geográfica.

⁶⁴ Según la Ley 17/2007, de 10 de diciembre de Educación, el Programa de Refuerzo, Orientación y Apoyo en los centros docentes públicos de Andalucía, la Educación Compensatoria es concebida como un conjunto de actuaciones dirigidas a:

- Mejorar el grado de adquisición de las competencias básicas por parte del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por precisar acciones de carácter compensatorio.
- Conseguir un nivel adecuado de uso del español como lengua vehicular en el caso del alumnado extranjero.

(continuación de la nota al pie)

Esta profesora se queja de lo negativo de las relaciones endogrupales y relaciona el tipo de agrupación con lo poco motivados que están “sus alumnos” hacia el trabajo individual en casa:

Los inmigrantes se juntan con los suyos, se mezclan poco, están mas cómodos entre ellos.

Mi experiencia es que estudian poco, llegan a casa, dejan los libros y a la calle (Profesora).

Incluso, algún profesor de la rama de Humanidades califica esa agrupación como una forma de discriminación hacia la población de nacionalidad española, calificándola de “racista”. De esta manera nos lo manifiesta en la sala de profesores un Jefe de Departamento, tras haber expulsado a dos alumnos de su clase por estar “toda la hora molestando con ruidos, charlas y risas” y haberles “advertido varias veces que dejaran trabajar a sus compañeros”:

Están siempre juntos. En clase se ponen juntos, en el recreo también están juntos. Cuando les riñes o sancionas, te llaman racista. ¡Ellos sí que son racistas!. No se quieren mezclar con nosotros y eso les afecta negativamente en su rendimiento (Profesor).

En el trabajo de campo nosotros mismos hemos observado, tal y como hicieron Agirdad y sus colaboradores en 2012 con estudiantes flamencos de Bélgica, cómo los estudiantes de nacionalidad extranjera se agrupan con los de su misma nacionalidad. No obstante, en el caso de los que proceden de América Sur y Caribe, encontramos que la agrupación entre diferentes nacionalidades se produce sin aparente esfuerzo y con una cierta naturalidad. Parece que se trata de una

- Complementar las acciones encaminadas a la mejora del éxito escolar que se desarrollan en centros docentes públicos de Andalucía que escolarizan a un número significativo de alumnado perteneciente a entornos culturales y sociales que llevan consigo una clara desventaja desde el punto de vista educativo.
- Reducir el absentismo y abandono escolar temprano.

forma de agrupación que resulta de la adaptación al nuevo lugar y al nuevo contexto. Es como si el reconocimiento de su propia etnicidad no tuviera que ver con sus antecedentes geográficos, sino con un estado anímico que surge a raíz de la llegada a España o al centro escolar. Uno de esos momentos de agrupación es el tiempo de recreo:

Durante un trimestre, observo en el patio cómo se relacionan los alumnos. Pongo especial interés en los que voy a entrevistar. La mayoría se agrupa en corrillos por nacionalidad (marroquíes, chinos...), excepto los latinos, donde hay niños de varias países de habla hispana. No obstante, me doy cuenta de que si están haciendo alguna actividad, jugar al fútbol por ejemplo, hay niños de todos sitios. Hay algunas excepciones, niños de origen extranjero que solo se relacionan con nacionales, a esos niños nunca los vi hablando ni jugando con otros de sus países de origen (Anotación Diario de Campo, de enero a abril del 2011).

Resulta especialmente interesante el discurso de otra profesora de la rama de Humanidades que imparte clases de su especialidad a la vez que colabora en los cursos de “educación compensatoria” en clases de refuerzo de una asignatura instrumental. Nos expresa su asombro hacia la “metamorfosis” que se produce en cierto sector del alumnado recién llegado, llegando a la misma conclusión que Southworth (2010) en su ambicioso estudio realizado en Carolina del Norte: “se agrupan entre ellos y se terminan mimetizando unos con otros”. Obsérvese como la profesora muestra que esta “nueva identidad” que construye el alumnado de nacionalidad extranjera es edificada frente a los que denomina “españoles”. Por otro lado, para ella, los estudiantes se constituyen como minoría frente a una mayoría por la que parecen sentirse agredidos:

El periodo de adaptación lo hacen en el pandilleo y en el gueto, con el fin de reafirmarse en contra de los españoles. Se sienten agredidos por nosotros y se unen frente a la mayoría. Los fines de semana van a las Canchas y se juntan solos, nunca están con españoles (Profesora)⁶⁵.

Y además, esta misma profesora vincula la estrategia identitaria a una forma particular de ser que se caracteriza por sus concepciones y ritmos temporales:

Tienen un tiempo distinto, otro ritmo. Tardan más en todo. Son más lentos. Eso les hace perderse. Les dices abre el libro y cuando lo están abriendo ya va a tocar [el timbre del final de la clases] (Profesora).

No debemos pasar por alto la influencia que ejercen los grupos de iguales sobre las normas establecidas, la pautas de conducta, el aspecto estético y el desempeño escolar, particularmente en contextos migratorios. Así nos lo expresa otra profesora del centro que imparte varias asignaturas de Humanidades “para cubrir horario” y que ha pasado por “un montón de Institutos con más inmigrantes que este”. Afirma que ha podido observar que después de los primeros meses los escolares “latinoamericanos” cambian de actitud, pasando de ser “muy educados” a “reafirmarse en contra de los españoles”. Entendemos, como apunta Luthar

⁶⁵ En relación con este comentario de la citada profesora es interesante conocer algún dato del barrio en el que se ubica el centro escolar del que venimos hablando. Los barrios que tradicionalmente han enviado a sus jóvenes a este centro son del entorno más inmediato. Esto es, familias nativas con escasos recursos económicos y nivel sociocultural medio o medio-bajo, alumnado sin problemas de convivencia, con buena aceptación de la institución escolar y motivación para el estudio. No obstante, a partir de los años noventa empieza a llegar al centro alumnado que proviene de otros tres grupos de población. Estudiantes de familias inmigrantes que se instalan en este barrio por la amplia oferta inmobiliaria de bajo precio que encuentran. Estudiantes de familias de clase media-alta por la construcción cercana de edificios de lujo o semi-lujo y por último, alumnado de barriadas marginales y chabolistas de las inmediaciones con gravísimos problemas personales, familiares, socioeconómicos y de privación propicios al absentismo escolar. Al tiempo, muchas familias nativas que tradicionalmente habían vivido en el barrio, empiezan a abandonarlo, por lo que sus hijos e hijas dejan de asistir a este centro escolar, es el proceso denominado *White Flight* [se entiende por White Flight un proceso de transformación urbana por el cual, familias autóctonas cambian su lugar de residencia tras el aumento de población migrante o de minorías étnicas de estratos sociales más bajos a los suyos (Kruse, 2005)].

(2006), que podría tratarse de un mecanismo de defensa o de autoprotección con el fin de amortiguar los golpes emocionales producidos por la migración, esto es, una especie de “oposición cultural”. Así lo explica la citada profesora:

Hay muchos alumnos latinoamericanos, que cuando están recién llegados tienen muy buenas formas, muy buena educación, mejor que muchos de aquí, pero luego, en pocos meses las pierden. ¡Vas viendo como es su evolución con el transcurso de los meses!. Vienen muy arreglados, pero al poco, los ves con los pantalones caídos, con el pelo tipo cresta y hablando descaradamente (Profesora).

Otro miembro de la comunidad escolar, que trabaja la jornada completa en diversas actividades sociales en el IES Profesor Espina, nos ofrece una explicación “natural” a estas agrupaciones. Este informante entiende, como Reitz, Motti-Stefanidi y Asendorpf (2013) en una ambiciosa investigación llevada a cabo en Atenas con seiscientos nueve estudiantes de trece años, que tales relaciones interétnicas están causadas por la necesidad de identificación por afinidad y, como no, como mecanismo de defensa. La falta de confianza, el miedo, la inseguridad o el sentimiento de inferioridad hace en ocasiones que los individuos busquen “otros como ellos”:

El alumnado de origen extranjero se organiza por identidad, no se relaciona mucho con el de otros países. En el patio se ven grupos de chinos, de marroquíes, de latinos (ahí sí hay de diferentes nacionalidades), se ven como guetos, a no ser que estén jugando al fútbol o al baloncesto. Yo entiendo que la gente se agrupe por identidad, por similitud, lo veo natural, el ser humano busca afinidades, y la nacionalidad es una afinidad. Yo entiendo que niños con desarraigo, con carencias afectivas, con un proyecto migratorio duro, se agrupen para buscar algo parecido a sí mismo, no lo censuro. La gente dice que no se integran, pero ellos tienen que cubrir sus carencias, y una forma es esa (Profesora).

Como puede verse se trata, la cuestión de las amistades de los escolares de nacionalidad extranjera, de un asunto comentado y valorado por el profesorado y al que se le da una cierta importancia. Es por estos motivos aludidos por el

profesorado por lo que hemos indagado en el tipo de agrupaciones que se dan entre el alumnado de nacionalidad extranjera. Como ya hemos mencionado con anterioridad, nos interesa observar de qué manera y en qué medida pueden afectar tales agrupaciones en cada una de sus trayectorias escolares. No hemos encontrado un único discurso en las formas de agrupación, por lo que hemos organizado los mismos en dos sentidos diferentes: agrupaciones entre los propios escolares de nacionalidad extranjera y agrupaciones de los escolares de nacionalidad extranjera con los escolares autóctonos.

7.2 AGRUPACIÓN ENTRE LOS PROPIOS ESCOLARES DE NACIONALIDAD EXTRANJERA

Comenzamos con aquellos escolares que nos manifiestan en su discurso que prefieren “juntarse” con los que ellos denominan “latinos”. Tal y como hemos comentado, la relación existente entre los miembros del grupo está basada, entre otros, por el lugar de procedencia (Back y Kenny, 2010), lo que marcará el patrón de comportamiento y desarrollo de personalidad de cada uno de sus miembros. Es una expresión utilizada por los propios estudiantes cuando hablan de sus amistades. Parece tratarse de una identificación que se construye como oposición al grupo mayoritario de los autóctonos a los que se les identifica como españoles.

7.2.1 María y Jennifer prefieren a los “latinos”

Señalaremos en primer lugar dos estudiante que manifiestan abiertamente su preferencia de amistad por lo que ellas llaman “latinos”. María⁶⁶, por ejemplo, de nacionalidad ecuatoriana que llego con siete años a España y ahora tiene dieciocho y se encuentra en cuarto curso de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), nos describe con cierto detalle sus preferencias por amigos “latinos”:

En el colegio estaba más con españoles, ahora salgo más con latinos. Me siento a gusto, no me ha pasado nada, ha sido al llegar al Instituto que nos hemos ido juntando todos, poco a poco. Si ellos van juntos, nosotros también. Yo me he separado mucho de los españoles. Me gustan los latinos, hablamos de las mismas cosas. Los españoles hablan de otras cosas. No tenemos los mismos intereses. La música de la que nosotros hablamos no les interesa a ellos, a nosotras no nos interesa la suya. Ellas siempre hablan de alisarse el pelo, por ejemplo, nosotras nunca. Nosotras nos relacionamos de otra forma, no sé explicarte (María).

Incluso llega a indicarnos que esa preferencia no es por los de un país determinado y que ella reconoce “por su aspecto” a aquellos con los que podría tener relaciones de amistad por su procedencia:

Da igual el país, yo los reconozco por los ojos y el color de la piel. Los únicos que no me gustan son los bolivianos, las mujeres de Bolivia son muy ligeras, los hombres siempre van a lo mismo. Pero el resto muy bien (María).

⁶⁶ María es de Ecuador, tiene dieciocho años y llegó a España con siete años. Cursa actualmente cuarto de la ESO. El padre y la madre no tienen estudios y no tenían trabajo en su país de origen. Actualmente, el padre está en paro y trabaja como taxista nocturno sin licencia, la madre trabaja como empleada de hogar de lunes a domingo de ocho de la mañana a diez de la noche. Solo libra los domingos por la tarde. El padre abandonó el hogar cuando sus hijas llegaron a España. La unidad familiar está compuesta por la madre y dos hijas. Hasta los diez años de edad, María ha asistido muy irregularmente al colegio tanto en Ecuador como en España, por tener que atender a su hermana. Su trayectoria escolar es la siguiente: asiste a preescolar en el país de origen. Según refiera la alumna en primaria obtenía buenas calificaciones, aunque faltaba mucho. En la ESO, según las actas, repite primer curso con cinco asignaturas suspensas y cuarto curso con seis. En segundo curso promociona con dos asignaturas suspensas y en tercero con tres.

Aunque también nos reconoce que su hermana prefiere “relacionarse con los españoles” y a su madre precisamente los españoles le “estresan mucho”, “no le gustan” y se relaciona poco con ellos.

Otro ejemplo de exclusividad de relación con amistades de su misma procedencia es el de Jennifer⁶⁷, peruana y que llegó con cinco años a España y ahora, con quince años, se encuentra en cuarto de la ESO. En este caso, las relaciones de amistad se conforman no por el lugar de procedencia, sino por las habilidades personales (físicas y/o deportivas)⁶⁸. Si acudimos a este último ejemplo es precisamente por cómo esta alumna ha construido su trayectoria de amistades. En un principio, los “niños de países latinos” no formaron su círculo de relaciones, entre otras razones, porque era la única estudiante de nacionalidad extranjera que estaba matriculada en su clase, y ante la necesidad de relacionarse y hacerse un hueco entre ellos, decidió hacer visibles sus habilidades como futbolista experimentada, algo no muy frecuente en los patios de recreo de los institutos

⁶⁷ Jennifer es de Perú. Tiene 16 años y llegó a España con ocho. Cursa actualmente cuarto de la ESO. El padre y la madre no tienen estudios, ella trabajaba como empleada de hogar en su país de origen, él en una tienda de fotografía. Actualmente, el padre está en paro, la madre trabaja cuidando a un enfermo. Tienen muchos problemas económicos. Los padres emigran hace doce años y dejaron a sus tres hijos en Perú. A los siete años los trajeron a España, pero la mayor, que acababa de tener un bebé, lo tuvo que dejar en el pueblo a cargo de unos familiares. Tras cinco años de papeleos, acaba de traer a su hija a España. La segunda ha dejado de estudiar y se va a volver a Perú. El tercero va bien en el instituto, estudia segundo de bachillerato. Han estado durante años viviendo todos juntos en una habitación de un piso compartido. En un viaje de vacaciones a Perú, se negó a coger el avión de vuelta, ha estado hasta hace un año viviendo con unos tíos. Jennifer asistió a preescolar en país de origen, donde hizo hasta la mitad de segundo de primaria. Al año siguiente, en España, cursa tercero. Según refiera la alumna, en Educación Primaria aprobó siempre todo en junio. En Educación Secundaria, según las actas, obtiene cuatro Insuficientes en primero, seis en segundo y no hace tercero, ni cuarto porque se va a su país. Tras dos años, vuelve a España y es matriculada en tercero de Secundaria. No estudia y falta mucho. Le quedan todas las asignaturas en junio. Promociona por imperativo legal. En cuarto le quedan todas de nuevo.

⁶⁸ Estas son para Zimmermann y Neyer (2013) una de las causas que más influyen en las relaciones interpersonales.

españoles si eres una mujer. De ahí, que fueran los pares de procedencia española los que la formaran su círculo de amistades:

En el colegio yo era la única niña latina de la clase, todos los demás eran españoles. Al principio estaba cortada, pero luego hice muchos amigos, sobre todo por que jugaba muy bien al futbol. Un día, pregunté a un niño de mi clase que si podía jugar al futbol con ellos y me dijo que sí. Puso cara de extrañado porque, según me contó más tarde, las niñas en España no juegan al futbol. En el recreo me presentó a sus compañeros y empezó el partido, yo era la única niña. Todos se quedaron extrañados cuando vieron lo bien que jugaba, en Perú había estado en un equipo femenino desde pequeña. A partir de aquel día, me buscaban todos los días (Jennifer).

Pero las cosas cambiaron cuando en el colegio ya no estuvo solo como “latina”:

Hasta sexto, solo tuve amigos españoles, pero aquel curso, entraron varios niños de países latinos y empecé a juntarme con ellos, poco a poco dejé de relacionarme con los españoles y de jugar al futbol. (Jennifer)

En el cambio del colegio al instituto también se plantearon problemas iniciales con las amistades, pero de nuevo la orientación se decantó por los compañeros “latinos”:

Todos los amigos del colegio se fueron a otro Instituto, yo quería irme con ellos, pero mis padres no me dejaron. Estuve muchos días sentándome sola, no quería hablar con nadie. Un día vi a un grupo de latinos en el invernadero y a otro, en los setos. Me acerqué y desde entonces me junto con ellos. Ya no hablo con españoles, no me relaciono con ellos, no me gustan (Jennifer).

Esta exclusividad que lleva unida el rechazo a los autóctonos parece fortalecer sus lazos con gentes de diferentes países que ella identifica como “latinos” y no

importante de donde vengan, como si les uniera el rechazo del que hablábamos antes frente a los autóctonos⁶⁹:

En mi pandilla, todas las niñas son latinas menos una que es de España y sale con uno de mi país. Yo me llevo bien con todos, me da igual de dónde sean. Cuando salimos, vamos al parque, al cine o a tomar algo. Voy al cine una vez al mes. Nunca voy al teatro, voy a conciertos de la Iglesia Evangélica (Jennifer).

Nos deja muy claro que no tiene amigos españoles, que sus amigos son “latinos”, que su mejor amiga es boliviana –recuérdese que ella es de Ecuador–, y que en clase sólo tiene tres amigas y las tres son “latinas”.

7.2.2 A Janette la rechazan los de “aquí”⁷⁰

Pero hasta aquí sólo hemos hablado de amistad, lo que anunciábamos era un análisis de la posible relación entre amistad y resultados escolares. En palabras de Olneck (2004), el capital social y familiar funciona para dar efectividad al desarrollo individual –valores, conocimiento, proyección personal, etc.– Es a partir de ellos dos que se podría explicar, en muchas ocasiones, las diferencias

⁶⁹ Vuelven aquí los sistemas protectores para afrontar la situación de desarraigo, justificado por la necesidad urgente de Jennifer de dar respuesta a su propia adversidad y lograr el bienestar (Suárez y Melillo, 2005).

⁷⁰ Janette es de Argentina, tiene dieciocho años y llegó a España con doce años. Cursa actualmente primero de Bachillerato. El padre tiene estudios de derecho con la carrera sin terminar y trabajó en la Empresa de Aguas de Buenos Aires. La madre tiene estudios de profesora de Preescolar y trabajó en un colegio privado de la capital. Actualmente, el padre está en paro con trabajos esporádicos de músico en fiestas, la madre está igualmente en paro, aunque hasta hace seis meses trabajaba en una empresa de limpieza. Existe mala relación familiar. La familia está compuesta por la pareja y tres hijos. Janette asistió regularmente al colegio en su país de origen donde realizó preescolar y primaria con muy buenas notas (según refiere la propia alumna). En España, su asistencia ha sido muy irregular, recién llegada está casi un año sin escolarizar, repite sexto curso de primaria con buenas notas (ya había cursado sexto en Argentina), en el instituto cursa primero, segundo y tercero curso de la ESO con algunas asignaturas suspensas en la convocatoria de junio, que aprueba en la convocatoria de septiembre; en cuarto curso de la ESO falta los dos últimos trimestres y termina con cinco asignaturas suspensas. Se matricula en primero de Bachillerato con dos asignaturas suspensas, repite primero de bachillerato y aprueba en la convocatoria de junio.

existentes entre los resultados escolares de un individuo y otro. En cualquier caso, hay matices que es interesante señalar. Las familias inmigrantes mexicanas estudiadas por Stanton-Salazar (2010) intentaban mantener normas marcando el apego de los niños a la familia y entorno social más cercano, pero al no estar estas incorporadas a redes de afinidad bien establecidas y tener pocos vínculos con distintas organizaciones sociales, sus esfuerzos no se veían reforzados de igual modo que si perteneciesen a redes comunitarias y familiares más amplias. Por el contrario, Suárez-Orozco y Suárez-Orozco (2009), en un estudio longitudinal llevado a cabo a lo largo de cinco años en la zona de Florida, observó solía ocurrir justo lo contrario con las familias vietnamitas, chinas, de América Central, República Dominicana, Haití y México con las que trabajó, donde las redes familiares y comunitarias de estas poblaciones están bien afianzadas, lo que se traducía en referencias de éxito escolar. Un nuevo caso estudiado por nosotros puede servirnos para este propósito.

Janette es argentina, llegó a España con doce años y ahora se encuentra en el primer curso del bachillerato con dieciocho años. Llegó a España muy ilusionada, con altas expectativas hacia el país y hacia las nuevas relaciones, pero las ilusiones fueron desvaneciéndose poco a poco: los problemas económicos, la precariedad laboral de sus padres, los problemas de convivencia e inseguridad del barrio donde residen, las reducidas dimensiones de la vivienda, entre otros, fueron los causantes. Tras unos años en España donde se sentía, según sus propias palabras “muy feliz con amigos de aquí y de allí”, comenzó a sentir angustia por las expectativas irrealistas del proyecto migratorio, como consecuencia de lo cual, se inició un proceso de autolesiones, de aislamiento, de rechazo a lo español, de

absentismo y... de insuficientes. Es un caso que ilustra muy bien el tipo de agrupación “entre ellos”, como nos indicaba el profesorado más arriba. Ella percibe (o cree percibir por su estado anímico) un rechazo de los iguales que identifica como “españoles” y detecta que los que sí se abren son sus amigos “latinos”:

Yo no tengo amigas españolas, ellas no se abren, no tienen interés por incluir a nadie en su grupo. Son muy cerradas. No me arrastro ante nadie. Por eso, mis amigas y amigos son latinos, porque ellos sí se abren, es más fácil (Janette).

Además, nos aclara que sus amigos los tiene fuera del centro escolar. Al centro escolar dice acudir sólo a clase y que en él no le interesa tener amigos. Y es precisamente ese salir con los amigos de fuera del centro escolar lo que, según ella, le lleva a no estudiar: “... mis amigas salen todos los días, me llaman y me voy con ellas”, lo que completa aclarando que “... antes estudiaba porque tenía ánimo, pero ahora no tengo ganas”. En otro momento explica con mucha mayor claridad esta relación entre sus “salidas” y sus “resultados escolares”:

He pensado mucho en las razones de mis suspensos, creo que es debido a que empecé a salir más de la cuenta y cuando llegaba a casa estaba cansada y me acostaba. El primer año que suspendí, nadie me controlaba, mis padres estaban toda la tarde trabajando y yo hacía lo que quería. Iba a la ONG, me iba por ahí, salía y entraba (Janette).

Cabe consignar que el clima familiar presidido por la atención hacia los hijos, el afecto, la comunicación, la seguridad, el respeto y las normas, ayuda a optimizar la educación y consiguientemente, a neutralizar el fracaso escolar. En cambio, el modelo que impera en muchas familias está caracterizado por la falta de diálogo, la debilidad estructural o la rigidez, causado, en general, por la tradición cultural, los problemas sociales, laborales, económicos o personales, creando tensiones y conflictos entre sus miembros y constituyendo una de las

causas de fracaso escolar. Una de estas situaciones es la reducción del tiempo que los padres y los hijos pasan juntos por las largas jornadas laborales. Esta ausencia física (real) se complica con la falta de disponibilidad psicológica que acompaña con frecuencia la ansiedad de los padres y/o de los hijos, tal y como hemos visto en los estudios que Kao (2004) y Suárez-Orozco y Suárez-Orozco (2001) han llevado a cabo con estudiantes de nacionalidad extranjera en los Estados Unidos. De ahí que sea “necesario” para el estudiante, buscar esa atención en otro lado y con otras personas, aunque dichas relaciones no sean positivas para su trayectoria escolar. Janette insiste en la relación entre dedicación al trabajo escolar y amistad. La novedad ahora es que establece una comparación con el trabajo escolar entre su país de origen y el lugar donde ahora se encuentra:

Allí los alumnos estudian más, aquí los niños no hacen nada, no trabajan. Cuando llegué, estudiaba mucho, sacaba buenas notas, pero poco a poco he ido dejando de estudiar también, si mis amigas salen, ¡no me voy a quedar en casa! (Janette).

Obsérvese que en este caso se establece una cierta coincidencia con lo que más arriba nos manifestaba una profesora de lengua: “recién llegados tienen muy buenas formas..., pero al poco, los ves con los pantalones caídos, con el pelo tipo cresta y hablando descaradamente”.

Lo interesante de este caso es observar cómo la madre de Janette interpreta este fenómeno: relación entre amistad y resultados escolares, al igual que numerosos estudios nacionales e internacionales (Chiswick y Miller, 2009; Dustman, Frattini y Lanzara, 2011; OECD, 2012; Portes y Hao, 2005; Schnepf, 2007). Para ella, los primeros años, su hija tenía buenos resultados escolares por “las amistades españolas que tenía”, pero más Janette, el cambio de Instituto supuso nuevas amistades y por tanto, “fracaso escolar”:

Cuando llegamos, conoció a unas amigas de aquí [españolas] que sacaban muy buenas notas. Creo que le vino bien, se esforzaba por ser como ellas, pero al llegar al Instituto conoció a gente de otros países y se fue separando de sus amigos del colegio. Eso le perjudicó (Madre Janette).

En otro momento, la madre sigue relatando el motivo de estas “nuevas amistades” y añade posibles consecuencia sobre los resultados escolares que su hija está obteniendo durante los últimos años:

Ella se sentía superior y solo podía ser superior con gente inferior. Mi hija va a lo más fácil, a lo cómodo. Meterse en grupos de españoles es duro, pero no imposible. Ella esperaba que los españoles iban a rendirse a sus pies cuando llegara, y claro, el hecho de no sentirse acogida como esperaba, le ha hecho sufrir. Los argentinos son admirados por los latinos, por eso ella lo vio tan fácil, además entre ellos mi hija es la líder. Pero ¿qué pasa?, que la gente con la que va ha dejado los estudios, no digo que sean malos, solo que no estudian (Madre Janette).

Al igual que Ammermueller y Pischke (2009) en los diversos estudios llevados a cabo en diferentes países de Europa y Canadá, la propia madre de Janette, parece estar muy convencida de esta relación entre resultados escolares y amistades. Para seguir ilustrándonos nos ejemplifica con su otro hijo varón, del que nos dice que es un líder entre los amigos “latinos” y que le admiran por ser argentino, aunque también obtiene malos resultados en la escuela:

Mi hijo va mal también. No quiere estudiar. La culpa la tienen los amigos, los vecinos. Toda la tarde están tocando al timbre. Cuando le dieron las notas de la segunda evaluación y vi la cantidad de suspensos que tenía, le pregunté que como le había ido a sus amiguitos, me dijo que igual que a él (Madre Janette).

Además, sus resultados escolares parecen corresponderse, según la versión de su madre, con un “mal comportamiento generalizado” en el centro escolar, asumido o aprendido por la hija con “cierta rapidez”. En este caso, la madre parte de la idea de que entre el grupo de iguales existe un fluir continuo de actitudes, valores,

pautas de comportamiento y motivación, como afirman entre otros, Perelman y Santín (2011) y Cebolla (2011). Esta actitud parece augurar un futuro que se aleja de la continuidad de los estudios y el inicio de una preparación para el trabajo a través de una formación profesional:

Me han llamado del Instituto para decirme que da muchos problemas. Le han expulsado una vez por bronquear. Está haciendo primero de bachillerato, pero no va a clase y no estudia, así que suspenderá. El año que viene dice que hará un módulo (Madre Janette).

7.2.3 Alicia, también con “latinos” y con “éxito” en la escuela⁷¹

Pero esta situación de relación de amistad con los “latinos”, o dicho de otra forma, de falta de relación con los autóctonos, no siempre se traduce en malos resultados escolares. Puede ocurrir, que las aspiraciones y expectativas del individuo o de su grupo de iguales sean lo suficientemente fuertes como para que el rendimiento escolar no se vea resentido tal y como observaron Brinbaum y Cebolla (2007) en una investigación llevada a cabo en Francia con familias nacionales e inmigrantes. El caso de Alicia, una chica ecuatoriana que llegó con doce años a España, ahora tiene dieciséis y cursa cuarto de la ESO puede resultar ilustrativo. Los comienzos fueron muy duros para ella, la estrecha habitación donde vivían los cuatro, la falta de intimidad, el miedo a lo desconocido, la falta de

⁷¹ Alicia es de Ecuador, tiene dieciséis años y llegó a España con doce años. Cursa actualmente cuarto de la ESO. El padre no tiene estudios y no tenía un trabajo conocido en su país de origen. La madre tampoco tiene estudios y en su país de origen trabajaba de vendedora ambulante de verduras. Actualmente, el padre está en el paro, la madre trabaja como empleada de hogar mañana y tarde. Los padres están divorciados por maltrato físico y psíquico continuado a la esposa e hijas. La unidad familiar está formada por la madre y dos hijas. Alicia ha asistido regularmente al colegio en ambos países. Su trayectoria escolar es la siguiente: no asiste a preescolar, en primaria obtiene sobresaliente de media en cada curso escolar (según la alumna) y en secundaria, según actas, obtiene notable en primero y segundo y sobresaliente en tercero y cuarto.

amigos y familia, los continuos enfados del padre, ... “lo tuve muy difícil cuando llegué a España, entre otras cosas, porque mi padre no quería traernos, mi madre estuvo años insistiéndole y estaban siempre de bronca...”:

Nos trajo enfadado, no quería que viniéramos, creo que por eso nos ha abandonado. En casa siempre ha gritado, nos ha dicho cosas horribles, cuando oíamos la llave de la puerta, nos moríamos de miedo, hemos sufrido mucho desde que hemos llegado. Mi padre nunca me ha dado un beso. No lo puedo perdonar, nos ha hecho mucho daño, nos ha pegado mucho. Ahora, que no está, también sufrimos. Todos los días me pregunto por qué no nos quiere, por qué nos ha abandonado, por qué ha dejado a mi mamá con todas las deudas, no sé qué vamos a hacer, no sé si vamos a poder tirar solas. Y ahora está alegre con otra, no lo entiendo. (Cuaderno de campo, paseo por el parque llorando, Alicia)

Pero esta alumna no solo ha tenido dificultades en su entorno familiar. Desde su punto de vista, el propio grupo étnico y/o geográfico ha hecho que se sintiera rechazada, algo que en numerosas ocasiones ha sido puesto de manifiesto por la investigación social (Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2009). La adaptación al nuevo entorno social y escolar está influido por el propio sujeto y por las circunstancias que le rodean, esto es, por los propios entornos sociales (del mismo grupo étnico), económicos y culturales de los estudiantes y del centro educativo:

Lo peor fue que los niños de mi propio país me dejaran de lado, se reían de cómo hablaba, jellos, los latinos!, decían que tenía un acento muy raro y que utilizaba palabras antiguas. A veces pienso que son los peores. Aunque no todos son así, ahora tengo un grupo de amigos latinos que son buenas personas, no se ríen de mí. Los españoles tampoco se meten ya conmigo. Luego, cuando he visto que había gente buena, me ha costado mucho salir de mí, muchísimo, muchísimo de verdad, y mi hermana no lo ha conseguido. He estado encerrada en mí mucho tiempo... (Alicia).

Pero también se siente rechazada por el grupo de iguales que proviene del país de acogida (españoles). Para Alicia “hay mucha falsedad” entre sus compañeros y atribuye estas actitudes a los propios españoles. Para Fernández, Mena y Riviere (2010) los éxitos y fracasos (referidos no solo a calificaciones escolares, sino

también a la proyección personal) están ligados a las características individuales y sociales de los estudiantes y a una compleja red de circunstancias internas y externas de este y el entorno escolar en el que está inmerso:

El primer día de clase intenté hablar con la gente, pero la gente va a lo suyo. Yo esperaba que los españoles se acercaran, pero todos pasaron de mí. Los españoles sonríen pero son muy falsos, todo es mentira, te ponen una cara simpática, pero en realidad no te quieren ni ver. No me gustan las personas que vienen sonrientes y luego no sienten nada por ti. Me alejo de los españoles por eso, los españoles son bien falsos. Cuando salí a las dos pensé: "¿dónde me he metido, madre mía!", me quería morir, todos los días deseaba que llegara la hora de comer para irme a casa. Todo este tiempo se me ha hecho una eternidad (Alicia).

Aunque más Janettente, tras un periodo de adaptación, Alicia reconoce que la entrada al Instituto contribuye a que sus relaciones sociales mejoren cualitativamente, aunque continúa teniendo una opinión muy negativa de las compañeras que identifica como "españolas". No obstante, para su hermana todo continúa igual:

Mi hermana está muy sola en la clase, los únicos latinos son chicos y las compañeras de aquí no le hablan, nadie se acerca a ella. Es muy tímida. No quiere hablar con las españolas porque teme que se rían de ella por lo que dice. A mí me pasa igual algunas veces, por eso la entiendo. Con las latinas de otras clases no habla porque son de otras clases. Las españolas no hablan con nosotras porque no hablamos de lo mismo, no nos entendemos, cuando hablo con una española es como si me estuvieran clavando agujas. No es que me rechacen cuando me acerco a ellas, es que cuando he hablado ha sido todo tan superficial y cortito que no merece la pena el esfuerzo. Por eso, ya ni me molesto, hablo con los de mi país (Alicia).

Independientemente de este concepto negativo hacia "lo español", piensa que el problema y la dificultad de comunicación entre "vosotros y nosotros" tiene que ver con ambas partes:

Una persona me dijo que el problema de la incomunicación es nuestro, pero creo que está equivocado, el problema es de los dos. Nosotros no nos acercamos por miedo a que nos

rechacen, ellos no se acercan porque tal vez se sienten superiores a nosotros. Yo no digo que todos sean malas personas, digo que me cuesta estar con ellos (Alicia).

Pero el hecho de que Alicia haya construido su grupo de amistad con los que ella llama “latinos” no ha impedido (como parece que se desprende del caso de Janette, contado más arriba), que tenga buenos resultados académicos en el Instituto. Ella misma reconoce que desde el principio se planteó la necesidad de trabajar, y hacerlo con dedicación, al comprobar que la formación que traía de su país no le servía de mucho aquí, lo cual deja patente la motivación intrínseca que le mueve a superar aquellas limitaciones que se le van presentando en su quehacer diario. Para González-Pienda (2002), lo que realmente favorece el éxito escolar es la motivación intrínseca que posee cada individuo, cada estudiante. Esta fuerza interior es la que les motiva a llegar más lejos, independientemente de los obstáculos que tengan que superar día a día.

Cuando llegué tenía un nivel muy bajo, mi hermana también. Cuando mi hermana y yo vimos que no llegábamos, decidimos que la única solución que nos quedaba era ponernos a estudiar. No queríamos suspender como otras compañeras. Por eso, cuando salimos del Instituto, comemos y nos ponemos a estudiar hasta la noche (Alicia).

Y como consecuencia del duro esfuerzo diario y del trabajo constante, los resultados escolares son inmejorables. En el párrafo siguiente nos describe cómo se desarrolla su actividad diaria:

Desde del principio hemos sacado las mejores notas. Yo no he hecho más que estudiar desde que he llegado. Aquí el nivel es muy alto, pero si se estudia, se aprueba. Cuando vuelva todo me va a resultar más fácil (Alicia).

Estos buenos resultados son reconocidos por el propio centro escolar y lo muestra una profesora de la rama de Ciencias con fama de “exigente pero que explica muy bien” y con larga trayectoria en el IES Profesor Espina. A ella le

parece sorprendente que los resultados escolares Alicia sean tan buenos cuando tiene todos los condicionantes para que pudieran no serlo. Esta profesora argumenta que los que se escolarizan jóvenes en España les puede ir bien, pero los que llegan mayores les suele ir mal. Quizá de aquí provenga la sorpresa, dado que Alicia es de las recién llegadas, como su hermana, y a ambas les va bien en términos de resultados escolares:

Sin embargo, los que han llegado mayores, lo pasan muy mal, por ejemplo, Alicia, es la persona más tristes que he visto nunca, en su casa tiene muchísimos problemas, pero luego, es brillante, trabaja siempre para sacar la mejor nota. A su hermana le pasa igual, ella lo está pasando peor, pero también saca una notas muy altas. La dos hermanas tienen todos los condicionantes para ir mal y sin embargo van muy bien, lo que demuestra que, aunque la situación socioeconómica y familiar sea mala, se puede luchar contra los contratiempos (Profesora).

7.3 AGRUPACIONES DE LOS ESCOLARES DE NACIONALIDAD EXTRANJERA CON LOS ESCOLARES AUTÓCTONOS

A diferencia de los casos anteriores hemos podido producir discursos que nos hablan de otras agrupaciones en lo relativo a las amistades dentro y fuera del Instituto. Veamos el caso de cuatro de los escolares con los que nos hemos relacionado que plantean abiertamente que prefieren a los de “aquí” en sus amistades.

7.3.1 Jimmy, “sufre”, pero confía en el futuro...⁷²

El primer caso es el de un escolar peruano que identificamos como Jimmy que llegó a España con trece años, ahora tiene dieciséis y se encuentra en cuarto de la ESO. La madre había emigrado sola cuando él era pequeño y a lo largo de los años había solicitado y conseguido la nacionalidad española para sus dos hijos y su marido. El padre y la madre de Jimmy tienen estudios universitarios y él tiene claro que irá a la Universidad a pesar de todos los problemas económicos (les van a desahuciar) y familiares que tiene (cuando su padre, su hermano y él llegaron a España, encontraron que su madre había rehecho su vida con otro hombre con el que tenía una hija de la cual no tenían conocimiento):

Mi padre terminó secundaria y luego hizo ingeniero agrícola, pero siempre trabajó de taxista. Mi madre estudió matrona, pero no acabó la carrera porque se quedó embarazada. Cuando yo tenía cinco años, se vino a España, decía que quería mejorar. Nosotros nos quedamos con mi padre diez años. Ahora hemos venido y nos hemos encontrado con muchos problemas, a ella no le reconocen el título y no tiene trabajo, nos han quitado el piso y mi padre se ha separado de ella porque tiene un hijo de otro y no lo sabíamos. Yo sufro, pero me meto en mi cuarto y hago lo que puedo, sobre todo por la noche, cuando la casa está en silencio. Yo tengo que hacer una carrera, la voy a hacer (Jimmy).

⁷² Jimmy es de Perú, tiene dieciséis años y llegó a España con trece años. Cursa actualmente cuarto de la ESO. El padre tiene estudios de Ingeniería Agrícola con la carrera sin terminar y trabajó de taxista en su país de origen. La madre tiene estudios de obstetriz (matrona) y trabajó de matrona antes de emigrar. Actualmente, el padre trabaja en una Empresa de Seguridad en Madrid, la madre dejó voluntariamente su trabajo en una Empresa de Atención a Domicilio para realizar estudios de Auxiliar de Clínica. Los padres están divorciados por una hija extramatrimonial de la madre tras haber emigrado. La unidad familiar está compuesta por la madre, un compañero con el que tiene una relación traumática e intermitente y los hijos de su primer matrimonio. Jimmy estuvo escolarizado regularmente en un centro privado para realizar preescolar y primaria con calificación muy buenas. En España se matriculó en educación secundaria y obtiene calificaciones buenas en primero, segundo y tercer curso y muy buenas en cuarto curso.

El rechazo que siente Jimmy hacia los compañeros que él denomina “de fuera o extranjeros”, es decir, no españoles, es manifiesto y sus relaciones con ellos es limitada y nos atreveríamos a decir que autocontrolada. Sus padres le llevaron a centros privados, de hecho en su país de origen fue al “mejor y más caro” de su ciudad, querían que estuviese bien preparado, pero en España los escasos recursos económicos familiares no se lo permiten, de ahí que haga su propia autoselección para continuar con su trayectoria académica de éxito –si no de centro, sí de amigos–, tal y como Hanushek, Kain, Markman y Rivkin (2003) observaron en algunos estudiantes de Estados Unidos. De ahí que Jimmy se sienta cómodo y reconozca que “en el Instituto me va muy bien y los compañeros y los profesores me están ayudando mucho”:

Salgo con la gente de mi clase, somos seis o siete en el grupo y casi todos son de aquí. Me siento a gusto con los de aquí, ha surgido esa amistad ¡y ya está!. Nosotros no hacemos botellona, ni fumamos droga. También tengo amigos de fuera, pero son muy cerrados y machistas, por eso no salgo con ellos, solo son mis amigos de hablar o de jugar a la Play, pero para salir, los de aquí (Jimmy).

Parece clara la diferencia que se establece entre los de aquí y los de allí. Los de aquí son los “amigos” con los que se “siente bien” y los de allí son los que hacen “botellona”, “fuman droga”, son “cerrados” y “machistas”. Con esos de allí se puede “hablar” y “jugar a la Play”, pero no son amigos. Pero también se adivinan las relaciones entre amistades y resultados escolares. Obsérvese la claridad con la que Jimmy expresa sus preferencias acerca de las relaciones que le son más convenientes:

Solo me junto con españoles que sacan buenas notas. A la mayoría de latinos que conozco, les va mal y jeso que yo solo llevo aquí tres años! (Jimmy).

La madre de Jimmy se queja de la actitud de su hijo, ella quisiera que “tuviera

amigos de su país”, pero, según ella, su hijo no le hace caso y se mantiene siempre frío con ella. Esta sensación es similar al miedo a la americanización que sienten las madres de estudiantes extranjeros en los Estados Unidos descritas por Ngo (2008). No obstante, Porters y Hao (2005), disienten con los anteriores y sostienen que los estudiantes que mantienen lazos con las comunidades étnicas de sus padres y preservar la autoridad parental obtienen mejores resultados que los que se asimilan rápidamente a la cultura de acogida. De igual manera Suárez-Orozco y Suárez-Orozco (2001) sugieren que el contacto con las estructuras culturales de la población nativa está asociado negativamente al rendimiento académico:

[...] no quiere saber nada de los latinos, solo quiere con españoles, tiene mucho complejo. Si hay algo relacionado con los latinos, lo rechaza, [...] no entra en razón. Al principio iba a los campamentos, ahora no hay manera, no quiere ir porque dice “hay muchos latinos” (Madre Jimmy).

Aunque él reconoce que no sabe a ciencia cierta el motivo del fracaso de sus compañeros no españoles, es decir, de sus compañeros de fuera, solo se atreve a razonar que, quizás, sus éxitos tengan algo que ver con que él haya ido en sus país a un centro privado:

No sé porqué les va mal y a mi bien, quizás sea porque yo fui a un colegio privado... En Perú empecé a ir al colegio con tres años, era privado, los públicos no son buenos. Allí hice hasta primero de ESO y sacaba muy buenas notas (Jimmy).

Movido por esa fuerza y motivación hacia el éxito educativo a la que hace referencia González-Pienda (2002), Jimmy tiene claro que “llegaré lejos independientemente de los obstáculos que tenga que superar”. De igual manera asegura que, aunque el profesorado del IES Profesor Espina es muy exigente, si se trabaja con constancia y se es responsable el alumnado no tiene excesivos

problemas para promocionar de curso, de ahí que para demostrar su teoría nos explique su trayectoria escolar y la de sus compañeros, haciendo hincapié de nuevo, como veremos a continuación, en la conexión entre marcha escolar y grupo de iguales con el que cada estudiante se relaciona en el aula: Jimmy se queja en esta y en numerosas ocasiones en lo incómodo que resulta estar oyendo las explicaciones del profesorado, mientras los compañeros (señala a varones) hacen ruido o hablan en las bancas cercanas. Idea defendida por Lazear (2001), cuando asegura que los estudiantes pueden influir fuertemente en el proceso y la dinámica de la clase, planteando preguntas sin sentido, molestando a los compañeros, haciendo ruido o manteniendo conductas disruptivas:

Este Instituto tiene fama de duro, pero si se estudia, se aprueba, lo que pasa es que la gente no hace nada. En mi grupo todos vamos muy bien. Yo llegué hace tres años. No tenemos nada, lo estamos pasando muy mal, nos van a quitar la casa. Algunos de mis amigos también tienen problemas, aunque no tantos como yo. En este Instituto no se aguantan tonterías, los profesores son muy serios, pero yo lo prefiero, no soporto una clase en las que hay jaleo todo el tiempo, ni que los alumnos hagan lo que quieran (Jimmy).

La tutora de Jimmy, profesora con larga experiencia en el centro, detecta desde comienzo de curso los problemas económicos de su alumno por lo que mantiene varias reuniones con miembros de la comunidad docente y le consigue algunas ayudas. Debido a la situación personal llena de dificultades que se puede presuponer por el aspecto desaliñado, melancólico y abatido del estudiante, presta especial cuidado a su grupo de iguales y apoya con esmero a su tutorando:

Le tengo especial afecto, ¡está tan delgado y parece tan frágil!. Siempre está triste, me preocupa. He gestionado varias ayudas económicas para él: libros, ropa y el intercambio a París. He hablado con él varias veces para ver qué le pasa, pero se cierra en banda, no responde, pero algo le tiene que pasar: va sucio, con ropa muy vieja y con manchas, huele a sudor, el pelo lo tiene muy largo y enmarañado, está descuidado. Se relaciona bien con los compañeros, tiene un grupito muy majo, todos estudian mucho y sacan buenas notas, es

muy educado, es de lo mejorcito de la clase. Les apoyo mucho, todo lo que puedo, bueno, igual que a todos, pero a ellos, bueno, ... ya me entiendes.... (Tutora Jimmy).

Efectivamente Jimmy reconoce su escasa relación con sus profesores. Piensa que sus problemas personales no le interesan a nadie y, ni siquiera a sus amigos, con los que mantiene una relación fluida, les cuenta mucho, “me da mucha vergüenza que sepan lo que me ha ocurrido”, aunque, “ahora se enterarán de que nos van a quitar el piso cuando nos mudemos”, pero, “lo de mi madre no lo saben y no quiero que tú se lo cuentes a nadie, ni siquiera a [la tutora], me ha preguntado varias veces, pero, mis cosas son mías”:

En el Instituto no tengo relación con los profesores, no hablo con ninguno, no me gusta, aunque me llevo bien con todos. Yo nunca hablo, no digo nada. Me siento delante, donde me puso mi tutora, escucho y no digo nada (Jimmy).

Los compañeros de clase de Jimmy con las mismas motivaciones que él, son su mayor sustento emocional. Deja claro en el siguiente extracto (y en otros muchos), que no es su madre (con quien vive pero se lleva mal), ni su padre (al que quiere con locura y con quien se lleva bien, pero apenas ve porque vive en Madrid) quienes le impulsan a luchar por una trayectoria escolar de éxito. Situaciones similares observaron Eccles y Wigfield (2002) en sus estudios centrados en analizar el papel de las expectativas, valores y metas junto a la autoestima y autoeficiencia individual:

Todos nosotros [su grupo de amigos] estamos deseando llegar a la Universidad, nos apoyamos mucho. Yo quiero hacer Ingeniería Aeronáutica o Físicas. Me va a ir muy bien. Mis padres quieren que estudie y dicen que me apoyarán para que lo consiga, pero luego mi madre me obliga a hacer las cosas de la casa y a cuidar a mis hermanos pequeños y eso me quita tiempo. Me quedo libre muy tarde y a esa hora estoy muy cansado. Mi madre está siempre de peleas con el novio, luego se juntan y se van a la cama y me tengo que encargar de todo. Dejo de estudiar porque hay mucho ruido y no me puedo concentrar. Primero hago los deberes, ceno y luego, cuando hay silencio, estudio tres horas. Cuando hay

exámenes estudio más. Sé que no estudio mucho, pero saco buenas notas. Me acuesto muy tarde, por eso llego todos los días tan cansado al Instituto (Jimmy).

Como podemos ver las condiciones que nos describe no son las más idóneas para el estudio, pero no deja de llamar la atención sus expectativas y como las apoya en su grupo de amistad, quizá por la dificultad que tiene de encontrar todo el apoyo en su entorno familiar.

7.3.2 Allison y la preferencia por “las niñas españolas”⁷³

Quizá pueda ser de mayor utilidad el siguiente relato para nuestro propósito de relacionar amistades y resultados escolares. Utilizaremos para ello la narración de una chica ecuatoriana, a la que hemos identificado como Allison, y el de su propia madre. Llegó con cinco años a España y ahora, con quince, se encuentra en cuarto de la ESO. El padre de “Alli” (como le gusta que la llamen) era profesor de Educación Física en Quito, su madre cajera de un banco, pero en España no les reconocen sus títulos académicos. Vinieron porque les habían contado que “en España la educación y la sanidad funcionan muy bien y son gratis”. Su relato muestra, desde un principio, esa asociación entre amistades y resultados escolares,

⁷³ Allison es de Ecuador, tiene quince años y llegó a España con cinco años. Cursa actualmente cuarto de la ESO. El padre tiene estudios de profesor de Educación Física de Primaria y trabajó en un centro privado de la ciudad de Quito. La madre tiene estudios de bachiller y trabajó como cajera de un banco. Actualmente, el padre trabaja como repartidor en una empresa de paquetería, la madre trabaja en una empresa de asistencia a domicilio. Existe buena relación familiar. La familia está compuesta por la pareja y dos hijas. Allison ha asistido regularmente al colegio en ambos países. Su trayectoria escolar es la siguiente: asiste a preescolar en un centro privado en el país de origen. En España cursa de primero a sexto de Primaria con muy buenas notas (según refiere la propia alumna), de primero a tercero de la ESO en colegio concertado, con notable de nota media (según la alumna). Cuarto de la ESO lo realiza en un centro público con notable (según actas).

tal y como Lin (2010) observó en los estudios llevados a cabo en los seis distritos de Beijing⁷⁴:

Al principio me juntaba con las peores niñas de la clase, con las que no trabajaban. Siempre suspendían. Todas han repetido varias veces o han dejado de estudiar, me lo pasaba muy bien con ellas. Una era de Ecuador, el resto de aquí. Yo no suspendía, pero no sacaba las notas de ahora (Allison).

Pero un día las amistades cambiaron... y desde su punto de vista, este cambio de relaciones influyó de forma muy positiva en su vida y en sus resultados escolares:

Un día, no sé por qué, me fijé en dos niñas que siempre se sentaban en el césped y se tiraban todo el recreo riendo. Al día siguiente, me fui hacia ellas y les dije que si me podía sentar a su lado, me respondieron que sí. Desde ese día estamos juntas, somos íntimas amigas. Han tenido muchísima influencia en mi vida y en mis notas. Desde pequeñas siempre han tenido claro que lo importante es trabajar, yo también oía eso en casa, pero a su lado lo tenía más presente. Desde entonces, no nos hemos separado (Allison).

Como nos indica, parece tener muy claro cuál es su cometido como alumna, su motivación intrínseca como define González-Pienda (2002) es clara con respecto a su deseo de éxito escolar... y como ese cometido le resulta más fácil alcanzarlo con estas nuevas amigas –que son de aquí–, el camino a seguir para ella está claro, tal y como nos explica Lin (2010) tras los estudios llevados a cabo con adolescentes. Parece percibir con claridad la diferencia entre los de allí y los de aquí y las conexiones con los resultados escolares que unas y otras compañías le reportarán. Por tanto, elige sin dudarle a las “niñas de aquí”, es decir, a “las españolas”:

⁷⁴ Otros estudios, de igual manera, analizan el efecto compañero: Sacerdote (2001) y Zimmerman (2003) entre estudiantes que duermen en el mismo dormitorio en Colegios Mayores, Carrell, Gilchrist, Fullerton y West (2009) y De Giorgi, Pellizzari y Redaelli (2010) en las Fuerzas Armadas y en la Universidad de Italia.

Yo prefiero estar con niñas españolas, no entiendo a las latinas, siempre están pensando en los niños y en las discotecas. No estudian. En el colegio estaba siempre con españoles, en mi clase era la única de fuera y me he hecho a sus costumbres y forma de pensar (Allison).

En este caso las de allí son también identificadas de manera negativa: solo piensan en “niños”, en “ir a la discoteca” y “no estudian”.

En su paso al Instituto, las muestras de diferenciación de Allison se han reafirmado y la conexión que percibe entre “latinos” y malos resultados escolares queda corroborada una vez más en el siguiente discurso:

Ahora en este Instituto me he encontrado a muchos latinos y veo que pensamos diferente, no tenemos los mismos intereses. Las niñas de la clase, están todo el día en la calle o en el parque y me dicen que me baje, pero si lo hago, no me da tiempo a estudiar, entonces me dicen que soy rara, pero... ¡es que yo quiero sacar buenas notas! (Allison).

Parece como si venir de determinadas procedencias es ya augurar un mal resultado en la escuela. Allison nos llega a contar que la única amiga “de fuera de España” que tiene, no es buena estudiante –lo confirma diciendo que hace un PCPI⁷⁵–, pero no porque sea gamberra –como las otras que identifica genéricamente como “latinas”–, sino por sus escasas capacidades.

Solo tengo una amiga de Ecuador, no es buena estudiante, hace un PCPI, pero no es una gamberra, es que le cuesta. Mis padres dicen que la gente de mi país ha cogido aquí las malas costumbres, pero no lo creo, ninguna de mis amigas españolas hace eso (Allison).

⁷⁵ Un Programa de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) es una vía de estudio para estudiantes mayores de quince años y menores de veintiuno que no han obtenido el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria. Tiene como objetivos ampliar las competencias básicas del alumnado para que pueda proseguir estudios de las diferentes enseñanzas, permitirle alcanzar las competencias profesionales propias de una cualificación profesional y dotarle de posibilidades reales para una inserción laboral satisfactoria. Va dirigido a estudiantes con grave riesgo de abandono escolar y/o con historial de absentismo acreditado, desescolarizado, con rechazo escolar o de incorporación tardía al sistema educativo. Tiene una duración de dos cursos escolares. La amiga de Allison ha realizado un PCPI por su incorporación tardía al sistema escolar en España.

Allison parece ser una chica muy responsable en su actividad diaria dentro y fuera del Instituto, y le gusta rentabilizar su tiempo. Se queja (igual que Jimmy, el alumno anterior) de que “algunos chicos en el Instituto hacen que se pierda más de la mitad de la clase” por lo que, desde su punto de vista, “no avanzamos”. También aquí aparece la comparación con su país de origen donde las cosas eran muy diferentes:

En Ecuador y en el colegio de monjas [donde estudió en cursos anteriores] no pasaba eso [perder tiempo en la clase, faltar el respeto al profesorado, no dejar explicar]. Aquí el tiempo no es rentable y se da menos materia. Cuando se está trabajando, nadie debería molestar. Aquí muchos alumnos no se comportan en clase, me da vergüenza, yo nunca había visto eso (Allison).

Además, Allison, a diferencia de Jimmy, identifica quienes son los causantes de tales molestias en el aula:

Los que más molestan son los españoles, ni estudian, ni dejan estudiar a los demás. Parece que planifican el jaleo, saben qué hacer para que el profesor no pueda dar clase y tenga que expulsar, castigar o enfadarse (Allison).

Obsérvese que se trata de un discurso que debe contrastarse con el de más arriba cuando nos indica sus preferencias por las “niñas españolas”. Ahora son los “niños españoles” los rechazados por alborotadores. Se trata de una cuestión de género y no solo de preferencia nacional.

Según Rumbaut (2005), el género tiene una influencia importante en la experiencia educativa de las chicas ya que existe un efecto en cadena en la influencia que parece jugar con ellas. Desde que Ogbu (1991) denominara la identidad reactiva, algunos chicos jóvenes se perciben como miembros de un grupo étnico minoritario lo que les lleva con frecuencia a oponerse conscientemente a la escuela ya la cultura blanca dominante. No obstante, la chicas, actúan de forma muy

diferente. Se considera femenino portarse bien y estudiar y además la escuela les ayudará a conseguir una mejor trayectoria escolar y por tanto, un mejor trabajo.

De cualquier manera, nos aclara que los disruptivos no son los chicos en general, sino los “españoles”. Aunque sus amistades ya nos ha dicho que no son “latinas”, parece descargar a este grupo de responsabilidad en ese mal comportamiento en clase y ese “no dejar trabajar”. Aunque “no estudian, por lo menos dejan trabajar a los demás”:

Los latinos no estudian la mayoría, pero por lo menos en clase no dan la lata, no arman bronca. Esa es la verdad (Allison).

La madre de Allison de igual manera nos plantea la relación entre amistades y resultados escolares. En un principio relata la gran de problemas con los que se encontraron cuando la Delegación Provincial de Educación les asignó un centro de educación primaria con población gitana en el que la convivencia era “complicada” –según ella nos cuenta– y donde su hija no querían estar por sentirse “acosada”. Kao y Tienda (1995) y Valenzuela (1999) ponen de manifiesto en diversos trabajos de investigación, que una proporción altamente significativa de jóvenes de nacionalidad extranjera son matriculados en centros con alumnado que se encuentra en condiciones socioeconómicas desfavorecidas, poco motivadores para el éxito académico y ascenso social, es decir, en centros escolares con escasas posibilidades de interaccionar con jóvenes de un entorno socioeconómico no desfavorecido, por lo que ven limitadas sus expectativas:

A mis hijas les costó mucho adaptarse en el primer colegio que nos asignaron. Allí había muchos gitanos, eran muy violentos y agresivos, daban problemas continuamente. Mis hijas lloraban, no querían ir al colegio porque les daba miedo. Nunca habíamos visto algo así, los niños no tienen ese comportamiento en mi país. Los profesores estaban desesperados,

cuando mis hijas llegaron, asustaditas y avergonzaditas, la tomaron con ellas (Madre Allison).

Pero las cosas cambiaron. A las pocas semanas les dieron plaza en un colegio cerca de casa y reconoce que “allí todo cambió”. Parece relacionar dicho cambio y los buenos resultados escolares con tener amistades españolas.

Ahora mi hija mayor tiene buenas amigas, son todas españolas, no quiere relacionarse con latinas, ha tenido malas experiencias. Son malas estudiantes y están siempre de discotecas (Madre Allison).

Por esa razón, la madre de Allison, muy preocupada por los resultados escolares de su hija, colaboradora con las actividades del centro. Su madre tiene para Allison altas expectativas de futuro. Reconoce que hasta cuarto matriculó a su hija en el colegio de monjas porque “en este Instituto hay muchos gitanos, gente de las chabolas y pandilleros” y porque temía que su hija no aprendiera lo suficiente para entrar en la Universidad con “esas compañías”,

Hasta cuarto no la traje al Instituto, no quería que tan chiquita estuviera con tantos gitanos y latinos. Me dan miedo, los veo por la calle y me asusto. Y nosotros decíamos... ¿con esta gente va a estar mi niña?. Por eso hablé con mi jefa para que nos la metieran en las monjitas, pero ahora la hemos tenido que traer aquí, mi marido está en paro y el colegio nos sale muy caro. (Madre de Allison)

Es ella misma la que culpa a los padres y madres de escolares “latinos” de prestar poca atención a sus hijos e hijas, lo que según Kazdin y Buela-Casal (2001) afecta directamente sobre el rendimiento académico y comportamiento de los estudiantes. Desde su punto de vista, “están desatendidos”, “hacen lo que quieren y por eso no estudian”. Según nos explica, las compañeras de su hija “llegan por la mañana de juerga borrachas y con cigarros en la boca” y ese no es el comportamiento ni de su hija ni de sus amigas, “por eso le gustan las amigas de

sus hija”. Llega a mencionar que ese buen comportamiento de su hija le supone una rivalidad con los “latinos”: “... a mi hija le tienen envidia todos los latinos, es buena, trabajadora, guapa y muy lista”. Y es que los buenos resultados de Allison en el centro educativo es reconocido por el profesorado, pero se le atribuye a que ella, a diferencia de otros escolares “latinos” vino en edad muy temprana y toda su escolarización la ha realizado en España:

A los que han estudiado en España desde pequeños, se les nota, no solamente por el nivel, sino por la integración, ¿has visto a Allison, has visto que comportamiento tiene?, ¿y sus notas? Yo estoy encantado con ella. (Profesor)

7.3.3 Alex, entre dos aguas...⁷⁶

Otro alumno, Alex, que acaba de cumplir dieciséis años y que llegó con seis a España, nacido en Bolivia, estudiante de cuarto de la ESO, analiza con frecuencia la conveniencia de tener un grupo de amigos de España o de fuera de España. Por un lado, Alex, que reconoce tener “mucho éxito entre las niñas y ser bastante atractivo”, cuida su aspecto físico y su peinado con sumo esmero: “todas las noches me marco el pelo y me pongo una redecilla para que no se me estropee”. Los comentarios de varios miembros del profesorado son interesantes: “pasea

⁷⁶ Alex es de Bolivia, tiene dieciséis años y llegó a España con diez años. Cursa actualmente cuarto de la ESO. No conoce a su padre y no sabe nada acerca de él. La madre tiene estudios primarios y en su país de origen trabajó en el servicio doméstico. Actualmente está en paro y se ha casado con un operario de una imprenta. La madre dejó en su país a dos hijos recién nacidos a los que no ha visto desde entonces. La unidad familiar está compuesta por la madre, el marido, Alex y dos hijos de la pareja. Alex estuvo escolarizado muy irregularmente en su país de origen, no hizo preescolar, ni algunos cursos de primaria. Comienza quinto de Primaria en España, aprueba todo en junio (según refiere el propio alumno). Repite sexto. En Secundaria, en Primero y Segundo, tiene varios Insuficientes en junio que consigue aprobar en septiembre. En Tercero tiene cinco Insuficientes en junio, aprueba dos en septiembre y promociona. En Cuarto, cinco Insuficientes en junio. Repetirá cuarto.

como un *latin lover* por los pasillos dando besos a diestro y siniestro a cada niña que le parece bien”, va “de ligón” e intenta “hacernos creer que trabaja, pero en realidad no da un palo al agua”⁷⁷. Él reconoce en una de las muchas conversaciones mantenidas, lo siguiente:

Prefiero tener amigos españoles, traen mejor cuenta, pero las chicas prefiero que sean latinas, son más lindas, no gritan tanto. Lo que pasa es que, a veces, me uno a las malas compañías y se me pega lo peor. Los latinos me afectan muy mal, aprendo lo malo de ellos, me dejo llevar, son peleones, chulos y muy machos. Los españoles no son así, son mejor compañía, no pelean tanto, pican, pero no pegan. Nosotros pegamos, somos muy problemáticos. Al principio se enfadaron conmigo cuando los dejé, pero ahora me da igual. He tenido varias peleas con gente del Instituto y del parque (Alex).

De nuevo aparece la identificación de los de allí: “peleones”, “chulos” y “ muy machos”. Y también aparece una diferenciación entre las chicas y los chicos: “las chicas prefiero que sean latinas, son más lindas” y “no gritan”... De todas formas, Alex dice preferir amigos de España, “son menos gamberros”. Pero esto lo dice cuando sabe que le escuchan, en privado reconoce que le gustan más los “latinos”, “pero salgo con los de aquí porque es más chulo y ¡yo lo he conseguido!”. Con frecuencia se mueve de un grupo a otro de amigos, no se sitúa en uno solo, aunque repite con frecuencia que él ya “no sale con latinos”. Entre los de Bolivia es un líder, para las niñas es “muy guapo y viste muy bien”, para los niños “liga mucho y va con españoles”, entre los españoles se mueve a gusto, tiene muy buena presencia y según todos reconocen, “baila muy bien”.

⁷⁷ Notas del diario de campo producidas fruto de conversaciones informales con el profesorado. Cuaderno de Campo. Curso escolar 2010-11.

No es fácil entender el “juego” de Alex. Finalmente pensamos que juega a estar bien con todo el mundo. Tiene una gran necesidad de ser aceptado por los que le rodean y a eso se dedica. Desde su llegada a España, tanto la familia como el propio alumno han tenido altas expectativas escolares. El propio Alex lo reconoce: “yo, desde luego pienso llegar lejos, voy a estudiar una carrera y luego me meteré en el ejército”. En un comienzo era trabajador y responsable, aprobaba con buenas notas y tenía buen comportamiento, pero con el transcurso de los años fue cambiando. La llegada al Instituto fue un punto de inflexión en su vida. Hasta ese momento había sobrevivido siendo buen estudiante. Ahora esta situación ya no le proporcionaba el éxito social que él necesita, por ello cambia de estrategia. Para lograr el éxito social que siempre había ansiado la estrategia pasaba por pertenecer como uno más al grupo de los de “aquí”, lo que le proporcionaba un estatus social más elevado con respecto a los de “allí”, lo que estaría indicando que, tal y como reconoce Herrera (2011), cuanto mayor es el nivel de la dimensión social de un individuo, menor tiende a ser su rendimiento académico. La explicación es sencilla, para construir una buena imagen de sí mismo en el ámbito social (relación con los demás, principalmente), se precisa dedicar bastante tiempo a este tipo de actividades y, posiblemente, quitarlo del tiempo necesario que hay que dedicar al trabajo académico:

Cuando llegué, traía las costumbres de mi país, hacía los deberes y estudiaba. Pero pronto se me pegaron las costumbres de aquí, pasarlo bien, las niñas, dormir la siesta, la Play y salir al parque. Empecé a bajar en 3º. Me hice vago. Lo peor es el vago que me rodea, me dejó llevar. Mis amigos de aquí no hacen nada y se me ha pegado, me he acostumbrado. Si quiero estar con ellos tengo que salir, no puedo quedarme a estudiar. A veces repaso algo, pero no estudio. En 4º decidí estudiar desde el principio, ir al día, pero, ¡nada! El ambiente de mi clase es muy malo y me dejó llevar. El ambiente es no hacer nada y yo no hago nada. La verdad es que me gustaría sacar buenas notas, pero estoy perdido y si pregunto..., bueno, ... ¡que me sabe mal hacerme notar! (Alex).

Un paseo por el parque fue clave para que se sincerara y explicara el porqué de su necesidad de éxito social, aún a costa de su “obligado” abandono escolar. Éxito social (y si pudiera ser, también escolar, porqué no) imprescindible para su bienestar personal e íntimamente relacionado con la infancia traumática sufrida (acoso, malos tratos, miedo, huida, hambre):

La familia de mi padre me llaman bastardo y soy bastardo, la verdad. Mi padre [no es su padre, es el marido de su madre] se enfada mucho cuando me lo dicen, me quiere de verdad. Él siempre dice que tiene tres hijos y que yo soy su primogénito. Todos intentan humillarme, pero a mi no me importa, me envidian porque tengo la mejor novia y porque voy con españoles, en el Instituto todas las niñas se matan por estar conmigo... (Alex).

Y digo “obligado”, porque Alex quisiera también tener una trayectoria escolar de éxito, no se siente bien cuando cae en la cuenta de que sus expectativas escolares se han evaporado, pero en “Secundaria hay que estudiar mucho y no tengo tiempo para todo”. Es consciente de que tendría que tener buen rendimiento escolar, como lo tenía en Primaria, pero ahora necesita mucho tiempo para su proyección personal y social y en su escala de valores, lo más relevante es la aceptación social, aunque ello interfiera en el resto de facetas vitales, al igual que Herrera (2011) observó en sus estudios en contextos pluriculturales en la ciudad de Ceuta:

La familia de mi madre es una familia muy rica, muy importante. Mi abuela es profesora y mi abuelo congresista. Son muy ricos, muy ricos. Mi madre es bastarda igual que yo. Nunca nos han querido. Yo voy a empezar a estudiar, tengo que ir a la Universidad, voy a ser rico, luego volveré a buscarlos (Alex).

Por ello, intenta hacer creer a los profesores y a sí mismo que trabaja, con ellos también necesita sentirse aceptado. Tal y como apuntan Muñoz y Navas (2004), su baja autoestima y autoconcepto (enmascarada por su éxito social con los “españoles y las niñas”), su impulsividad, la escasa empatía hacia su entorno más

próximo, la hostilidad hacia aquellos que “no le convienen”, todo ello hace que maneje estrategias muy concretas para adaptarse a su entorno socioambiental:

Los deberes los hago casi siempre para que no me pongan negativo, pero luego no estudio. Me llaman y me tengo que ir..., pero me voy a poner a estudiar... (Alex).

Porque lo que querría, realmente, es triunfar socialmente y al tiempo, escolar y profesionalmente, para llegar a su país natal, “solo de vacaciones”, pero no tiene tiempo para todo y ha elegido la opción que le proporciona mayor satisfacción a corto plazo:

Voy a tener un buen cargo, una buena carrera y voy a ganar mucho dinero, y voy a ser español, por eso tengo que estar con ellos, aprendo mucho. Mis padres no quieren que pida la nacionalidad, ellos quieren volver como bolivianos, pero yo me pienso quedar aquí, ¿qué hago yo en Bolivia?. Allí iré de vacaciones, con dinero y mis buenas ropas y todos verán lo bien que me ha ido (Alex).

La madre de Alex es consciente de lo que le está ocurriendo –no solo a él sino también a sus hermanos pequeños–. Ella mantiene intactas las expectativas familiares, tal y como las tenían los padres de las investigaciones realizadas por Lareau y Conley (2008), siempre las ha tenido muy altas y “no va a dejar de tenerlas en este momento por la gente del barrio”, pero tiene muy claro que “el entorno está perjudicando seriamente a sus tres hijos”. Argumenta que como en España no se puede pegar a los hijos, no encuentra herramientas para enderezarles, y es que en ocasiones, hay padres que piensan que la única forma de mantener el control y la disciplina de sus hijos es por medio de prácticas disciplinarias especialmente duras, lo que desde el punto de vista de Torrente y Rodríguez (2004) hace que los hijos sean más propensos a la agresividad:

No me gusta mi barrio, no me gusta la gente, me gustaría mudarme, pero no podemos pagar el alquiler de otros barrios. La gente es mala influencia para mis hijos. Quiero que mis

hijos estudien. Lo único que les pido es que sean alguien en la vida, pero no me hacen caso. Alex solo quiere españoles y calle, llega a la hora que quiere, es déspota y posesivo, tiene el carácter de mi padre. Peter se ha convertido en un gamberro y cuando se enfada se hace pipí en los libros de la clase, y la niña es muy cariñosa pero no estudia. En mi país esto no pasaría, si un maestro llama a un padre, te machaca, pero aquí, como no puedes dar a tu hijo con el cinturón o con un palo, pues hacen lo que quieren y se echan a perder... (Madre de Alex).

No obstante, Alex piensa que la evolución que ha sufrido con el transcurso de los años es debida a la inacción de sus padres y a las largas jornadas de ellos fuera de casa y no a la compañía de sus amigos:

Los padres españoles son muy permisivos. Los padres latinos llegan a España muy duros, pero con los años se hacen blandos. Están todo el día fuera trabajando y no ven lo que hacemos, por la noche llegan cansados. A mis primos y a mí, nos pegaban en Bolivia y estábamos bien derechitos. Al llegar aquí, me contaron que está prohibido y se lo dije a mi madre, le dije que si me pegaba más la denunciaba. Ya no me pega, a mis primos tampoco, por eso nos hemos echado a perder (Alex).

Aunque en otro momento, reconoce que la concentración de estudiantes con mal comportamiento, el reducido espacio del aula y el ruido continuo que hay en la clase producido por sus compañeros, es un freno para su aprendizaje y esas son las razones “reales” de su fracaso escolar. De igual manera que Hoxby (2000) y Hanushek, Kain, Markman y Rivkin (2003) sostuvieron que la presencia de estudiantes afroamericanos provocaba un efecto negativo en el rendimiento académico de cierta parte del alumnado de los centros escolares del estado de Tejas. No obstante, en otras investigaciones, –Calero y Escardíbul (2007), Calero y Waisgrais (2009), Garrido y Cebolla (2010), Jensen y Rasmussen (2009), Ohinata y Van Ours (2011), Schnepf (2007)– los resultados fueron menos concluyentes, al describirse los efectos negativos de la concentración a partir de un umbral elevado de estudiantes, es decir, entre un diez y un veinticinco por ciento. Y por último,

Zinovyeva, Felgueroso y Vázquez (2008) con datos de PISA 2006, no encuentran un efecto significativo de la concentración de inmigrantes sobre los resultados escolares del conjunto de estudiantes:

En mi clase hay muchos niños, hablan y hay mucho jaleo, no se oye bien, yo me aburro y por eso hablo a veces, pero tengo cuidado de que no me vean. Las mesas están muy pegadas. Cuando los profesores mandan callar, en dos minutos vuelve a haber ruido (Alex).

La tía de Alex (que recalca en diferentes ocasiones que además es su madrina de bautismo) ofrece un análisis diferente al que presentan Alex y su madre acerca de la transformación que ha sufrido su ahijado:

Cuando empezó a salir a la calle, cambió. Tiene novia, llega muy tarde y no respeta a su madre. Es igual que los niños de aquí. Quiere comportarse como los de aquí y a nosotros nos gusta guardar nuestras costumbres. Ha cambiado de peinado, va con los pantalones caídos y mi marido le ha dicho que va como un animal, igual que los de aquí. Se ha cambiado [al Bachillerato de] letras porque dice que es más fácil (Tía Alex).

Pero Alex, a pesar de sus nuevas amistades españolas y de sus nuevas costumbres, sigue manteniendo intactos algunos principios de su país de origen, a los cuales se resiste a renunciar:

Yo soy muy respetuoso con los profesores, nunca les falto al respeto, nunca. Me han expulsado por la pelea con El Pelos [alumno de etnia gitana], porque a mí no me da miedo nadie, ni de aquí, ni de allí. Ellos se creen que a nosotros nos van a imponer las leyes de su barrio, pero no, eso no. Pero yo no doy problemas en el Instituto, nunca he tenido problemas, bueno, no estudio, pero ya está. (Alex)

Por el contrario, la tutora asegura lo contrario:

Se dedica a las relaciones sociales, ha cogido por costumbre llegar tarde a las clases porque en el cambio se va a visitar a sus amigas, siempre está en los pasillos bien apretado con una diferente. En las clases no para de hablar, con los de Janettente, con los de atrás y con todos. Eso sí, si le llamas la atención, baja la cabeza y no rechista, sabe guardar las formas, todo lo hace por detrás, a la chita callando (Tutora de Alex).

7.3.4 Brandon y el deseo de marcharse...⁷⁸

El último alumno al que vamos a hacer referencia, Brandon, igualmente de nacionalidad boliviana con dieciséis años y llegado a España con siete, cursa cuarto de la ESO. Este estudiante no se plantea, como Alex, la conveniencia de su grupo de iguales, ni la de sus relaciones sociales, tampoco le preocupa su expediente académico. Su única meta es “volver a mi país”. Esta situación de desasosiego, dejadez y abandono hemos podido evidenciarla –de igual manera que evidenciaron Berry y colaboradores (2006), Soriano y Osorio (2008) y Tyler, Uqdah, Dillihunt, Beatty-Hazelbaker, Conner, Gadson, Henchy, Hughes, Mulder, Owens, Roan-Belle, Smith, y Stevens (2008)–, en un sector del alumnado adolescente extranjero escolarizado, para los que el hecho de ser “inmigrante” tiene doble estrategia de adaptación, pues implica enfrentarse a la reorganización emocional y cognitiva que supone esta edad del ciclo vital, además del aprendizaje de nuevos códigos culturales, estilos de enseñanza y el establecimiento de nuevas relaciones interpersonales. Brandon dice no tener interés alguno en realizar “tanto esfuerzo” social ni intelectual, piensa que “si se va a su país (o incluso a Cuba), todo será muy fácil y seremos muy felices”:

⁷⁸ Brandon es de Bolivia, tiene dieciséis años y llegó a España con siete años. Cursa actualmente cuarto de la ESO. El padre tiene estudios primarios y trabajó de taxista en su país de origen. La madre tiene estudios primarios y trabajó de dependienta. Actualmente el padre está en paro pero trabaja de chofer para un empresario cuando le necesita. La madre trabaja en el servicio doméstico. La relación familiar es muy buena. La unidad familiar está compuesta por los padres y su único hijo. Brandon asiste regularmente a Preescolar y los dos primeros cursos de Primaria en su país de origen en centro privado con muy buenas calificaciones (según refiere el alumno). El resto de Primaria lo realiza en centro público en España, repite segundo por edad. A lo largo de toda esta etapa educativa, va promocionando con una media de cuatro o cinco Insuficientes en junio que aprueba en septiembre. En Secundaria, obtiene una media de cinco Insuficientes en junio de las cuales aprueba algunas en septiembre. Repite cuarto de la ESO.

En mi grupo somos seis, tres de Bolivia y tres de aquí. La mayoría de las veces no salimos con niñas, no nos gustan. Ninguno saca buenas notas, nos quedan siempre un montón. Algunos dicen que estudian mucho, pero engañan a sus padres y les cuentan rollos. Nos portamos bien, no damos problemas, pero la verdad es que ninguno hacemos mucho, ni aquí, ni en casa (Brandon).

No obstante, otro día, al pedirle que hable de sus amigos hace la siguiente referencia:

En mi grupo somos tres niños de aquí, tres latinos y tres niñas de aquí, con las de mi país no nos gusta salir....(Brandon)

La madre, por el contrario, ofrece otra versión totalmente diferente del grupo de iguales de su hijo. Esta nueva versión parece ser la real –según notas del Cuaderno de Campo–. Brandon no está centrado emocionalmente, tiene episodios de “alegría y tristeza” y por tanto no se encuentra con fuerza para interactuar socialmente, ni para trabajar por un mejor expediente académico, se deja llevar, cuenta los días para irse de España, es su única idea fija, es lo único que le motiva. Salguero *et al.* (2011) sugieren que la capacidad que tienen los adolescentes para decodificar las emociones se encuentra asociada a la estabilidad psicológica e incide positivamente (o negativamente) en la calidad de sus interacciones sociales y en el desarrollo de sus aspectos cognitivos. De igual manera, Jiménez Morales y López-Zafra (2009), Mavroveli y Sánchez-Ruiz (2011), Rey y Extremera (2012) y Ferragut y Fierro (2012) piensan que la estabilidad emocional favorece las relaciones sociales, la concentración y el rendimiento escolar:

No sale con amigos porque no quiere, yo le digo que se de un paseo con los compañeros del Instituto o con los vecinos, pero dice que prefiere quedarse en casa, que la calle le aburre. Hay días que le sacamos a la fuerza. Solo quiere salir con su padre, le dice vamos al cine, vamos a McDonald, vamos a la piscina, pero siempre con su papá. No sale solo, siempre con nosotros (Madre de Brandon).

Brandon, a diferencia de los estudiantes anteriores, no tiene intención de mejorar sus bajos resultados escolares, se siente cómodo con su grupo de pares, todos están en su misma situación. “Todos suspendemos”, repite cada vez que su madre (con elevadas aspiraciones para su hijo) o algún profesor le comentan que debería cambiar de actitud. Por otro lado, sus expectativas escolares –al igual que las de sus compañeros y/o amigos–, nunca han sido muy elevadas, además de que el ambiente escolar en el que él ha decidido moverse refuerza su falta de interés por conseguir una mejor trayectoria escolar. Es lo que Perelman y Santín (2011), Sacerdote (2001) y Zimmerman (2003) entre otros, denominan “efecto escuela o efecto compañero” es decir, la influencia que ejercen entre sí los miembros del grupos de iguales con respecto a las actitudes, valores, pautas de comportamiento, motivación y rendimiento escolar. De ahí que la madre exprese su preocupación hacia el proceder de su hijo:

Solo tengo un hijo y siempre le hemos dado lo mejor. En Bolivia iba a un colegio privado, el mejor de Cochabamba, pero nunca se ha esforzado mucho. Yo quisiera que fuera médico, pero es muy vago, aunque hay días que se queda hasta las tres estudiando. Tendría que esforzarse más, pero tiene flojera, vaguea y vaguea y lo tengo que sentar a la fuerza, pero no me hace caso. Dice que todos sus amigos suspenden, que no pasa nada. Si sigue así, le mandaremos a Cuba a hacer medicina (Madre de Brandon).

Y los padres intentan recompensarle con todos los objetos materiales que creen necesarios para su éxito escolar, dadas las altas expectativas que tienen depositadas en su único hijo, lo cual resulta paradójico, cuando se observan las calificaciones escolares conseguidas por Brandon en los últimos años de escolaridad. Este comportamiento fue etiquetado como optimismo inmigrante en un estudio ya clásico de Kao y Tienda (1995):

Mi hijo tiene una habitación con una estantería para sus libros, ordenador portátil, aire acondicionado para él solo, impresora porque le da pereza ir a la fotocopidora, tele, armario con su ropita planchada y ordenada, lo tiene todo, se lo compramos todo. No se tiene que preocupar de nada, estamos pendiente de sus cosas. La tutora me ha dicho que es un vago, que no hace nada porque no quiere, que está siempre cansado. Dice que lo mimamos mucho. Me ha dicho la tutora que tiene más de lo que debiera, que no es bueno tenerlo todo. Es muy flojo y nosotros se lo hemos dado todo. No queremos que le falte de nada, no queremos que tenga necesidad, quizás eso no haya sido muy bueno (Madre Brandon).

Otra razón que le da fuerza para seguir instalado tranquilamente en su postura, es su soledad. Se queja con frecuencia de que la mayoría de sus amigos y familiares se han ido y él también se quiere ir. Vuelve aquí el mito del retorno, justificado por la impresión negativa que en el momento actual le causan los compañeros de aquí, lo que produce en Brandon una necesidad urgente de apoyo de “sus propias redes sociales” con el fin de dar respuesta a su propia adversidad. Tal y como Suárez y Melillo (2005) defienden, el apoyo necesario en este tipo de situaciones, suele proceder del entorno familiar, –fundamentalmente de los padres–, no obstante, desde su punto de vista o desde su deseo más íntimo, será “su grupo”, “su gente”, los de “mi país” los que le ayudarán a afrontar la adversidad y lograr el tan esperado bienestar (aunque sea lejos de sus padres o en un país que no sea el suyo (Cuba):

Me siento muy triste, yo me quiero ir. No he tenido ninguna decepción en España, no me ha pasado nada, es que me quiero ir con mi familia a mi país. Yo prefiero estar con la familia a salir con los amigos. Los niños de mi país son más educados en la calle que los de aquí. En España hacen gamberradas. Los españoles no respetan a sus padres, los de mi país sí. Si un padre dice algo a un hijo, obedece y no grita, ni falta al respeto. Aquí he visto que los niños gritan a sus padres y les hablan mal, me parece mal (Brandon).

Pero Brandon no siempre fue mal en el Instituto, ni en el colegio. Tiene problemas escolares actualmente y los intenta justificar alegando que las

compañías le apartaron del recto camino que él y su familia habían trazado. Parece que en este caso el “efecto compañero” y el alto porcentaje de estudiantes con trayectorias escolares de fracaso que le rodean, han tenido alguna relación en el cambio radical que ha sufrido su rendimiento académico. No obstante, no podemos olvidar su constante interés y deseo de retorno a su país natal:

En el colegio siempre me ha ido bien, he aprobado todo en junio. En primero de la ESO me fue bien, aprobé también todo. En segundo conocí a unos niños latinos que estaban repitiendo y nos hicimos muy amigos. A partir de ese momento, me han quedado cuatro o cinco cada año. Dejé de estudiar y cada vez me cuesta más. Mis padres me llevan diciendo muchos años que me aparte de ellos y que me junte con los amigos de antes, que sacan buenas notas. Yo lo intento, pero la verdad, es que lo pasamos bien juntos (Brandon).

Pero parece que el cambio de amistades no resolverá nada en relación con sus resultados escolares. Él, lo que quiere, es marcharse...:

Este año ya no estoy con mis amigos, se han pasado a letras, me siento con los buenos. Mis padres están contentos porque dicen que así estudiaré, pero a mí me da igual. Si no saco nota para entrar en medicina me iré a Cuba (Brandon).

A lo largo de este capítulo, hemos analizado los discursos que ofrece el alumnado seleccionado, sus familias y sus profesorado acerca de cómo ven ellos el denominado “efecto compañero”. Para ello nos hemos adentrado en los discursos producidos por dichos miembros de la comunidad educativa valorando sus criterios acerca de cómo construyen sus grupos de iguales en la escuela y cómo tales grupos influyen en sus trayectorias académicas.

En el siguiente capítulo examinaremos las diferentes miradas de los docentes y las explicaciones que ofrecen para razonar el por qué de las trayectorias académicas del alumnado “diverso” y la concepción que tienen sobre el desarrollo de su

propia práctica docente –con los estudiantes en general y con los de nacionalidad extranjera en particular–.

Capítulo 8
RESULTADOS ESCOLARES Y
PROFESORADO

Como hemos señalado en los capítulos anteriores, las dinámicas pedagógicas y organizativas de un centro escolar tienen especial relevancia en la trayectoria académica de sus estudiantes – fundamentalmente, si pertenecen a grupos socialmente desfavorecidos y/o minoritarios–. Es decir, la titularidad del centro, la política educativa implementada, las decisiones sobre escolarización y promoción y las características y estilo didáctico del profesorado son componentes cruciales a la hora de analizar la marcha escolar del alumnado (Yubero, Serna y Martínez, 2005; Moreno, Estévez, Murgi y Musitu, 2009). En este sentido, puede ocurrir que la institución escolar –y evidentemente sus docentes– no sea capaz de ofrecer a sus estudiantes más desfavorecidos y/o “diversos” las condiciones adecuadas para conseguir una trayectoria escolar de éxito.

Es obvio que el profesorado es el motor central de una institución escolar, de ahí las posibles implicaciones en el rendimiento académico de los estudiantes en general y del denominado “diverso” en particular. Los estudiantes “diversos” – aquellos que pertenecen a entornos deprivados socioeconómicamente, minorías étnicas y/o de nacionalidad extranjera– constituyen una de las mayores

preocupaciones en el conjunto de las labores educativas desarrolladas en un centro escolar. Por regla general, el profesorado coincide en que es necesario ofrecer medidas compensatorias específicas a este alumnado, no obstante, encontramos gran variedad de opiniones y actitudes hacia la diversidad y la actividad docente.

Al hilo de este palnteamiento nos surgen las siguientes preguntas: *¿en qué medida y de qué manera puede influir la mirada del profesorado en las trayectorias escolares del alumnado que representa lo que suele llamarse “alumnado diverso”?, ¿qué percepción tienen los docentes sobre los efectos del alumnado “diverso” en sus prácticas docentes en el aula?*

Como ya sabemos, el alumnado del IES Profesor Espina está formado por cuatro grupos de estudiantes claramente diferenciados:

- Alumnado que proviene de familias nativas de larga tradición de residencia en el barrio con escasos recursos económicos y nivel sociocultural medio o medio-bajo.
- Alumnado de familias de nacionalidad extranjera que se instalan en este barrio por la amplia oferta inmobiliaria de bajo precio.
- Alumnado de familias de clase media-alta por la construcción cercana de edificios de lujo o semi-lujo.
- Alumnado de barriadas marginales y/o chabolistas de las inmediaciones con gravísimos problemas personales, familiares, socioeconómicos y de privación.

Tal diversidad de estudiantes dentro del aula produce una amplia gama de discursos y prácticas docentes que, desde el punto de vista de algunos investigadores, pueden tener un efecto concreto sobre las trayectorias escolares de

los escolares.

En el presente capítulo analizaremos las diferentes miradas de los docentes del Instituto, las explicaciones que ofrecen para razonar el por qué de las trayectorias académicas del alumnado “diverso” y la concepción que tienen sobre el desarrollo de su propia práctica docente –con los estudiantes en general y concretamente con los que presentan situación de desventaja socioeconómica y familiar y/o tienen nacionalidad extranjera–.

Es un hecho que gran parte del profesorado siente la necesidad de establecer medidas para afrontar los retos que plantea la llegada del alumnado de nacionalidad extranjera a las aulas. No obstante, es también un hecho que piensan que este nuevo desafío ha de ser compartido y que el Instituto no puede, ni debe, llevar a cabo en solitario –sin la colaboración activa de la administración– esta difícil tarea.

Un amplio sector se siente solo, frustrado y abandonado por la administración, al no ofrecerle esta los recursos humanos y económicos necesarios –formación específica, profesorado de apoyo, ratio reducida, o reparto equitativo del alumnado con necesidades especiales entre distintos centros– para desarrollar su tarea educativa. Por ello, el incremento de alumnado de nacionalidad extranjera – que aumenta la pluralidad, la disparidad de lenguas y los niveles educativos–, produce en el docente cierta inquietud o desconcierto.

Diversos estudios (Siguán, 2003; Bueno y Belda, 2005) señalan que el profesorado ha sido formado para trabajar con un alumnado homogéneo, de ahí su escasa formación multicultural y la falta de herramientas adecuadas para atender las

necesidades de estudiantes con características diferentes a las del alumnado autóctono.

Es usual que los docentes sistematicen los contenidos y la metodología a través de las normas o códigos de la clase media –que es lo que conocen– (Bernstein, 1975), y aquellos estudiantes que no se adecúan a estos patrones –por su estatus socioeconómico o cultural, por su procedencia geográfica, por su lengua– son considerados “diversos” o de necesidades educativas especiales.

En otras ocasiones, las expectativas que tiene el profesorado con respecto al rendimiento y conducta de su alumnado influye sobre lo que cada estudiante espera de sí mismo (Rosenthal y Jacobson, 1992; Beltrán, 1995; Ortega, 2006; Rubie-Davies, Peterson, Irving, Wid-Dowson y Dixon, 2010) marcando su trayectoria escolar y su conducta de manera beneficiosa, si las expectativas son positivas y perjudicial si son negativas. Si un docente prevé que su discente tendrá éxito académico se lo transmitirá, e igualmente en sentido contrario. Para Brophy (1970) el profesorado se relaciona de forma diferente con el alumnado dependiendo de si espera mucho o poco en relación a su rendimiento académico.

Diversas investigaciones (Coll y Solé, 1990; Giné y Parcerisa, 2007) subrayan que cada docente tiene en su mente lo que es un alumno ideal –respetuoso con las normas, presta atención, es responsable, constante en el trabajo, tiene motivación e interés–. Si la imagen que ha percibido sigue el patrón de su alumno ideal las expectativas serán positivas, favoreciendo su rendimiento y viceversa.

Un grupo relevante sitúa la concentración de estudiantes de nacionalidad extranjera y/o de contextos socioeconómico y culturalmente desfavorecidos,

como la causa del elevado fracaso escolar de unos y otros, abogando por que la administración lleve a cabo un reparto más equitativo de este alumnado entre diferentes centros escolares del barrio o de la ciudad.

Un número importante de profesorado sitúa el principal obstáculo de su ejercicio profesional en las conductas disruptivas de ciertos estudiantes (Gotzens, Castelló, Genovard y Badía, 2003) lo que les dificulta el normal desarrollo de las dinámicas de clase, aunque reconocen que por término medio, el alumnado que proviene de Latinoamérica suele tener un “comportamiento muy bueno”. Entienden estos profesores que las causas suelen encontrarse en el desentendimiento de las familias con respecto a la atención, cuidado y educación de sus descendientes.

En referencia al análisis acerca de cómo los docentes resuelven las situaciones conflictivas que se producen en su aula y que pueden alterar la convivencia, Uruñuela (2006) señala que los recursos utilizados suelen ser los siguientes: medidas preventivas, medidas punitivas, como los castigos individuales o colectivos y medidas sancionadoras, como la expulsión de clase, derivar a Jefatura de Estudios o Dirección.

La plantilla está representada, en una alta proporción, por docentes muy cohesionados entre sí con plaza en propiedad, muchos de ellos con más de veinticinco años de antigüedad en el centro. La trayectoria histórica de IES al que asistían “familias y estudiantes sin problemas de convivencia, con buena aceptación de la institución escolar, motivación para el estudio y con resultados anuales de los mejores de la provincia”, ha causado en algunos casos “una actitud activa y comprometida hacia el hecho de tener estudiantes “diversos”; en otros, la conciencia de que “todos los estudiantes son iguales y por tanto, hay que tratarlos

iguales”; otros momentos, la percepción de que las causas sociofamiliares y culturales de los estudiantes son el verdadero desencadenante de las trayectorias escolares de sus hijos e hijas; en otros, el discurso de que “yo estoy aquí para enseñar, no para educar”; o bien el de “estoy (o no estoy) perfectamente preparado para afrontar este reto”; el discurso nostálgico “por el prestigio perdido” y el descontento ante “la nueva situación” (inoculado en cada uno de los discursos anteriores); y por último, el discurso de “tenemos que encontrar una solución”.

Con objeto de ordenar, estudiar e interpretar los discursos⁷⁹ del profesorado y evidenciar las diferentes perspectivas con respecto a la Institución escolar y los miembros de la comunidad educativa –concretamente de los estudiantes de nacionalidad extranjera–, a la vez que analizar las explicaciones que ofrecen para justificar los resultados escolares y trayectorias escolares del alumnado “diverso”, hemos organizado sus relatos como sigue:

1. Actitud hacia la diversidad
2. Lo más importante es el entorno sociofamiliar de los estudiantes
3. Aquí tratamos a todos por igual
4. Yo estoy aquí para enseñar, no para educar
5. Necesitamos/No necesitamos formación específica. No sabemos cómo afrontar “esto”

⁷⁹ Todas las palabras o frases entrecomilladas que aparecen a continuación provienen de los discursos producidos por el profesorado en las entrevistas en profundidad, en las informales o cuando se estaba realizando observación participante, transcritas en el Cuaderno de Campo.

6. Hay que buscar soluciones...

8.1 ACTITUD HACIA LA DIVERSIDAD

Es frecuente escuchar al profesorado decir que le han formado para trabajar con alumnado homogéneo y que la actual pluralidad de niveles y lenguas en el aula hace que se encuentre falta de herramientas para afrontar su labor diaria (Bueno y Belda, 2005). Por ello, el discurso y la respuesta adaptativa de cada docente no tiene un patrón estándar y las actitudes tomadas por ellos son de lo más variadas. En referencia al discurso ofrecido con respecto al alumnado latinoamericano, suelen coincidir en aspectos como: son educados, lentos, pasivos, tímidos, tienen desfase curricular pero los buenos –sobre todo si son chicas–, son muy buenos; sin embargo, no coinciden en las estrategias a seguir, lo que de nuevo provoca diferentes actitudes ante la diversidad y posiblemente una influencia directa en el rendimiento escolar de los estudiantes.

El “abandonado por parte de la administración” al no repartir el alumnado con necesidades especiales entre distintos centros dificulta mucho el reparto equitativo de los niños en cada clase. Además, el incremento de alumnado de nacionalidad extranjera –que aumenta la diversidad, la disparidad de lenguas y los niveles educativos–, produce en el docente cierta inquietud o desconcierto por la falta de profesores y la concentración de niños necesitados de atención específica.

Tal pluralidad y variedad de alumnado y escasez de profesorado, necesita ser gestionada eficazmente desde principio de curso por parte del Equipo Directivo del centro, que es quien determina cómo se distribuirán los estudiantes de la forma más equilibrada en cada uno de los cursos para que haya los menos

estudiantes conflictivos o con necesidades especiales juntos:

Aquí los grupos se hacen de forma más homogénea posible tomando como referencia el expediente académico. Se intenta repartir los buenos, regulares, malos expedientes y repetidores en todos los grupos. Se tiene mucho cuidado con este tema. Jefatura mira los grupos con lupa y separan a la gente lo más posible intentando hacer grupos lo más parecidos posible. Se tiran todo el mes de julio haciendo grupos. Este es el primer criterio, después tiene en cuenta la nacionalidad y el sexo. Pero hay un problema, la ratio es tan alta, que al final se juntan muchos niños con problemas personales, sociales y académicos; imagínate, unos cuantos de las Chabolas, otros cuantos de La Barriada y del Barrio y los de Incorporación Tardía. Media clase buena, media clase mala. Todo el mes de julio trabajando y luego, se terminan juntando. Este año han salido dos cursos horribles, horribles. Son una bomba (Profesora).

Con el fin de gestionar eficazmente la pluralidad y variedad de alumnado y según la legislación vigente, el profesorado tendrá que realizar programaciones educativas en las que plasmará, entre otros, los contenidos, metodología y adaptaciones curriculares de los estudiantes que lo necesitaran con el fin de ofrecer a los más desfavorecidos y/o “diversos” las condiciones adecuadas para conseguir una trayectoria escolar de éxito. No obstante, es un hecho que no todo el profesorado lleva a cabo esta actividad, bien por desconocimiento o bien porque piensan que no es posible adaptar su dinámica de clase a tal variedad de niveles académicos. Una profesora resume las dos formas de actuar del profesorado del IES Profesor Espina con respecto al alumnado “diverso”:

[...] hay gente que no hace adaptaciones curriculares y los niños se aburren, molestan y son expulsados, ¡es que esos niños no pueden estar así!, necesitan una adaptación curricular, necesitan que se trabaje con sus familias, quizás deberían ir a compensatoria. Si no, abandonarán. Pero también es verdad que otros hacen adaptaciones, pero, ¡uff!, de poco les sirve y se desmoralizan, mira a Johnny, la actitud chulesca y premeditadamente perturbadora que tiene, todos los días se inventa algo para ser expulsado, no colabora y se niega a trabajar y ya ves, los profesores de esa clase se están dejando la piel (Profesora).

Un profesor de la rama de ciencias, quizás acostumbrado en años anteriores a una mayor homogeneidad dentro del aula declara con rotundidad su forma de actuar ante la pluralidad, disparidad de lenguas y niveles educativos que se encuentra en sus clases:

Yo no hago adaptaciones, es imposible y no sirve para nada, los de las chabolas no saben ni multiplicar, los de ahí en frente ya sabes como vienen, los latinos no te siguen, tienen un nivel tan bajo, que habría que adaptar los contenidos a tres o cuatro cursos menos. Hay niños que tiene un nivel de los primeros años de Primaria. No lo puedo hacer con mi materia, no es una simple adaptación, es que el desnivel es tan grande que habría que empezar de cero y entonces, ¿qué hago con el resto? (Profesor).

Otra profesora muy implicada en las dinámicas compensatorias del centro, activa con respecto a la eliminación del absentismo y de la disminución de las conductas disruptivas del alumnado, al tiempo que defensora de la implicación de la familia en el proceso formador de sus hijos e hijas dentro y fuera del IES, manifiesta su malestar por la situación social, económica, cultural, de seguridad, de las familias y barrio del que se nutre el centro y las condiciones poco adecuadas en las que ella debe desarrollar su trabajo:

Con respecto a las faltas de asistencia y al comportamiento, aquí cada uno hace lo que quiere, unos no pasan una, otros, uf, otros... Yo me dedico a apagar fuegos. El absentismo es un marrón que nadie se quiere comer, ni en este instituto, ni en ninguno. Aquí, los niños que más faltan viven en la barriada y en el barrio, ¡cuidado, que son españoles!, allí no suele vivir gente de fuera. Los inmigrantes faltan menos. El gran problema es que con estas edades, con niños mayores, la lucha contra el absentismo tiene pocas perspectivas de éxito. ¡Y no sabes lo duro que es trabajar así!. Lo lógico sería empezar en primaria, desde pequeños, pero a la Administración lo único que le interesa es salir en los medios. En la Delegación dicen: “¿dónde hay mas problemas?, ¿en estos institutos?, pues allí...”. Pero yo insisto, si los políticos tuvieran dos dedos de frente, empezarían a trabajar el absentismo en primaria, en secundaria es más mediático pero más difícil de controlar. Así no se puede trabajar (Profesora).

Ante el asombro de algún docente de Lengua, una profesora de la rama de Ciencias asegura que, a causa de la “tremenda pluralidad de niveles”, ha tomado la determinación de evaluar solo los contenidos curriculares, considerando el resto como accesorio:

[...] por eso en sus exámenes no tengo en cuenta la ortografía, ni la forma de escribir, solo me preocupo de los contenidos, de si lo que pregunto se lo saben o no se lo saben...
(Profesora).

Una docente que entró en el IES en los años de su creación y que, como repite con cierta frecuencia, adora su profesión, es muy consciente de la situación “dramática por la que están pasando muchos de mis alumnos” [en referencia a los de su tutoría]. Según nos cuenta, ella ha sido “siempre muy tutora” y ha estado “muy pendiente de mis niños”, remarca lo de “siempre” para que quede claro. Actualmente mantiene continuas reuniones con sus tutorandos, con sus familias y se preocupa continuamente de sus trayectorias personales y escolares:

Yo conozco a todas las familias de mi clase [tutoría], a algunas, desde hace años porque he tenido a otros hijos o familiares. Me gusta hablar con ellos, sobre todo con los padres latinos, ¡son tan respetuosos!, ¡son tan educados y cariñosos!, te ven como una autoridad, ¡fíjate!. Es más fácil con ellos que con muchos de los de aquí [en referencia a las familias del Barrio, la Barriada y las Chabolas]. Muchos sobreprotegen a los niños, tienen miedo. Otros están todo el día trabajando fuera y cuando llegan por la noche están muertos y tienen a los niños desatendidos, pero no pueden hacer otra cosa. Con los árabes es muy difícil comunicarse, a veces me pongo mala, los tiene muy reprimidos, son muy machistas, no suelen permitirles ir de excursión, sobre todo, si son niñas (Profesora).

En relación a los niveles de descontento y crítica del profesorado con respecto a las características del alumnado “diverso” que se encuentra matriculado en sus aulas, encontramos diversos discursos. La administración es la que se lleva mayor grado de desaprobación:

Es la administración la que tiene que actuar, nosotros hacemos más de lo que podemos, esto es una barbaridad, son unos chapuceros. Esto se mantiene porque nosotros nos dejamos la piel. ¿Cómo es posible que nos hayan hecho meter en la clase, de golpe, a un chino recién llegado que no sabe ni una palabra de español?. Me da mucha pena, pero si me pongo con él, ¿qué hago con los otros treinta?, se monta la de dios. De esos treinta que me quedan, unos cuantos necesitan adaptaciones, otros vienen cuando quieren, otros tienen desfase, ¡un berenjenal!. La Administración tendría que habilitar aulas intermedias y más personal, algo, no sé algo... Es angustiante para ellos y para nosotros. Es una tortura para ellos, y yo me siento mal. El centro no es responsable, nosotros tampoco. ¿Crees que yo no sé que tengo que hacer con cada uno de ellos, claro que lo sé, pero con todos a la vez no puedo, es imposible (Profesora).

Todo lo que se hace aquí depende del voluntarismo del profesorado, el tipo de alumnado de este instituto requieren mucho esfuerzo. Nosotros empezamos con programas especiales hace mucho tiempo, cuando llegaron los gitanos de los dos barrios y de las chabolas, pero con el tiempo, estos programas se ha ido utilizando también con los extranjeros. La verdad es que nuestro plan era mucho más ambicioso, era completo y muy compacto, pero ahora no damos abasto, nos falta gente. Al principio teníamos a todos los profesores que necesitábamos. En esta situación no se puede trabajar como uno quisiera. Todo está en base a la generosidad sacada de tu tiempo personal. Aquí se han echado muchas horas, muchas, desde dirección y jefatura al resto. La Administración racanea todo lo que puede y luego se apunta los éxitos. La Administración debería ponerte la ayuda necesaria y no que te busques la vida tú solita (Profesora).

La concentración de estudiantes de nacionalidad extranjera y/o de contextos socioeconómico y culturalmente desfavorecidos y la falta de recursos humanos para atenderles de forma adecuada es otra queja común de los miembros del Claustro. Un grupo relevante sitúa dicha concentración, como la causa del elevado fracaso escolar, abogando por que la administración lleve a cabo un reparto más equitativo de este alumnado entre diferentes centros escolares del barrio o de la ciudad:

El centro está atado: una ratio muy alta, pocos profesores, varios niveles académicos y lingüísticos. ¡Y así tienes que dar tus clases!. Desde que se abrió el Instituto, en las horas libres, explicábamos a los pendientes, pero ahora estamos hasta el cuello. No estaría mal que se atendiera individualmente fuera de clase o en las horas libres [igual que se hacía con

los que tenían asignaturas pendientes] a los inmigrantes que no conocen la lengua o que tienen desfase curricular, pero ahora eso no lo podemos hacer (Profesor).

Hay niños que necesitarían entrar en Educación Especial, pero no pueden entrar porque las clases están ya a 21 [alumnos], ¿qué van a hacer?, se quedan muchos en la cuneta (Profesora).

El desfase curricular es igualmente una inquietud periódica del profesorado, aunque también es verdad, que un sector piensa que “hay que reconocer que una gran mayoría viene con niveles académicos inferiores que los de los españoles, pero cuando te encuentras un grupito bueno es para dar saltos, es mucho mejor que los de aquí”. Una profesora a punto de jubilarse contaba llena de júbilo los magníficos estudiantes de Latinoamérica que había conocido, mientras que otra insistía justo en lo contrario:

Tengo un grupo de latinoamericanos buenísimo. El mejor alumno que yo he tenido en toda mi vida es argentino y la mejor alumna de Bolivia. ¡Esa que estuvo en la ruta Quetzal, es buenísima!. Y ahora tenemos Alicia, que es estupenda y su hermana también. ¡Con el problemón que tienen las pobres en casa!. No se relacionan apenas, están muy aisladas. Tienen mucho miedo. Se esfuerzan lo máximo, ¡ellas sí que tienen mérito! (Profesora)

Yo creo que el nivel que tren es malísimo. Por mi larga experiencia, suelen sacar peores notas que los de aquí, aunque siempre hay alguna excepción, claro está. Generalmente, doy clase en los cuartos y en los bachilleratos y, a no ser que hayan hecho primaria en España, la diferencia en el rendimiento es brutal y es difícil que consigan superar el bache (Profesora).

En relación a la legislación vigente de la administración educativa, la matrícula por edad cronológica, sin tener en cuenta el nivel académico y el lingüístico del alumnado de incorporación tardía o de reciente migración, produce igualmente desazón e inquietud en el profesorado “pero sobre todo en ellos”:

Los niños que llegan a mediados de curso y se les mete en un curso por su edad cronológica (porque nos obliga la administración, claro está), sin tener en cuenta nada más y sin prepararlos mínimamente no sabes lo mal que lo pasan. Ellos son unas víctimas, ¡esto es una locura!. Por ejemplo, niños que entran a tercero de ESO y no saben las tablas de multiplicar, o niños que apenas han estado escolarizados en su tierra y se les mete en cuarto, ¿cómo les voy a explicar las ecuaciones de 2º grado?. Me da pena verles las caritas de horror, sí, de horror, ponen caras de no saber por dónde tirar. Ahí es donde la Administración tiene que actuar, no con tanto papeleo, ni con tanta tontería. Yo sufro

mucho, ellos se sienten impotentes porque no son capaces de llegar y yo me voy a casa echa polvo muchos días (Profesora).

El tema religioso [el Islam] y las “tradiciones culturales muy diferenciadas” no aparecen como asuntos espinosos, ni candentes en el IES Profesor Espina. Creemos encontrar tres razones fundamentales. En primer lugar, en ningún momento hemos observado fricciones entre los docentes y el escaso número de estudiantes musulmanes matriculados en el centro. En segundo, los estudiantes musulmanes, muchos de ellos con bajo rendimiento escolar y/o conductas disruptivas, no enfocan su patrón de comportamiento desde la perspectiva religiosa. Y tercero, una de las alumnas más “carismática, colaboradora, empática, trabajadora, motivada, responsable...y hasta guapa” del IES es musulmana. Con ella –aunque no procede de Latinoamérica y por tanto tampoco al grupo seleccionado para realizar historias de vida– mantuvo una estrecha relación a lo largo de los tres años que duró el trabajo de campo, porque, como me comentó una profesora, “está siempre metida en todos los fregaos y colabora en todo y con todos”.

Cuando explico algo que puede provocar algún problema [con la religión], les digo que eso en España hay que explicarlo y ya está y nunca se han quejado. Algunos me hacen muchas preguntas y a veces hacemos debates. Yo digo que en la ciencia hay dos posturas, la de los creyentes y la de los no creyentes y les explico las dos. Nunca ha pasado nada, ¡y mira que llevo años! (Profesora).

Algunos discursos producidos sugieren que la adaptación de una parte del alumnado de nacionalidad extranjera al centro no resulta tan exitosa como podría esperarse por los vínculos históricos, el idioma común y la cercanía afectiva con España. Es sabido que estos adolescente deben hacerse cargo de diferentes dificultades personales, sociales y familiares, pero también escolares, lo que puede

favorecer que perciban la escuela como un territorio hostil, que reproduce las mismas injusticias de la sociedad desembocando en rechazo, no integración, negativa a relacionarse con sus iguales nacionales, etc. (Suárez-Orozco y Suárez-Orozco, 2003). Con respecto a la relación entre estudiantes de nacionalidad extranjera y española, una docente expresaba su extrañeza ante el escaso interés del alumnado latinoamericano por compartir actividades con los nacionales y la presión que ella ejerce “para forzarles a mezclarse”:

Los sudamericanos se integran mejor si son pocos en la clase, uno o dos como mucho, pero si son más, hacen un grupo aparte y ni se mezclan ni se relacionan. Mira, el año pasado tenía un solo alumno de Sudamérica en cuarto A. Podía sentarse con quien quisiera, claro está, y se sentaba con lo mejorcito de la clase, estaba muy integrado, sacaba unas notazas. Este año, han entrado compañeros latinos y ya no se sienta con los de aquí. Hay ocho, cuatro buenos y cuatro malos y hacen dos grupos cerrados. Siempre están juntos. Cuando pido que hagan equipos, no les dejo que sigan juntos, los mezclo a la fuerza con toda la clase (Profesora).

Pero como decíamos, cada docente tiene sus propias experiencias y toma sus propias decisiones. En el mismo grupo de discusión, un profesor disiente de lo que acaba de manifestar su compañera de Departamento:

Pues a mí no me pasa eso..., en mis clases todos están muy integrados. De los cuatro que tengo en mi tutoría, tres de ellos sacan buenas notas (Profesor).

A esta afirmación, una profesora reconoce que, desde su experiencia personal, la cerrazón no es exclusiva de los estudiantes de nacionalidad extranjera, los nacionales también mantienen relaciones sociales exclusivas con su mismo grupo de origen:

Pues no sé, parece que hablamos de institutos distintos, en mis clases están en dos bloques cerrados, los españoles y los extranjeros. Por un lado puede parecer que los grupos no son tan cerrados y que entre ellos existe cierta complicidad e integración porque, a la mínima, los unos ríen las gracias a los otros y al revés, pero a la hora de la verdad, por ejemplo en el

patio y en aula TIC o en los trabajos en grupo se ve claramente, están totalmente separados, parece que ni se conocen. Yo no me meto, que cada uno se junte con quien quiera (Profesora).

Otra por el contrario, entiende perfectamente la opción de relacionarse con las personas afines por razón de procedencia geográfica:

Yo entiendo que los niños de fuera se junten con los de fuera, que hagan grupos por origen, uno busca estar con los que son como tú. En clase trabajan todos juntos, pero en el patio, hacen grupos por cultura, buscan sus coaguillas, sus iguales, eso es normal. Aunque los latinos vayan siempre en grupo, no suelen plantear problemas de integración. Sin embargo, los del Este se aíslan del todo, no hay manera. Además se sienten como superiores y son muy altivos. Te miran por encima del hombro, son muy soberbios (Profesora).

En relación a las expectativas educativas y motivación intrínseca –y extrínseca– demostrada por parte del alumnado de nacionalidad extranjera, algunos docentes del IES Profesor Espina piensan que un sector de estudiantes y sus familias albergan la idea de una mejora social, lo que se traduce en elevados niveles de control social y autoridad de los progenitores sobre sus descendientes, creación de una estructura de obligaciones, actitud positiva hacia la educación por las esperanzas depositadas en ella y como resultado de todo ello, en un buen rendimiento escolar de sus hijos e hijas. Otro sector no tiene las mismas motivaciones hacia el estudio, lo que se traduce en trayectorias escolares menos exitosas:

Tenemos niños [de nacionalidad extranjera] con muchos problemas, pero sus padres son gente trabajadora con mucho interés, que les dicen a sus hijos que estudien, que se matan a trabajar para que su familia progrese. Niños que van a lo que van, a aprovechar el tiempo. Niños que les van a quitar sus casas o que sus padres se han ido con otras o que sus madres tiran para Janettente solas y ¡los ves con unas ganas de aprender que [...]! y otros que pasan de todo, con problemas o sin problemas, pero pasan de todo, una pena. No tienen expectativas, tienen otro tipo de valores y otros intereses, no les interesa estudiar, sus

referentes de la tele no tienen estudios. Los padres no empujan a los niños, permiten todo. Hay pérdida de valores en todos los sentidos (Profesora).

Un elevado número de docentes abundan en la razón de la incorporación tardía como factor de riesgo para la marcha escolar. Para ellos, los estudiantes de nacionalidad extranjera que se escolarizan a una edad avanzada o con el curso iniciado suelen presentar problemas de adaptación sociocultural por los problemas de comunicación, los cambios socioculturales y económicos, la marginación social, la pérdida de apoyo social y familiar, etc., lo que, como señalamos en el Capítulo 4 centrado en el alumnado, produce con bastante frecuencia inseguridad, autoestima baja, problemas de adaptación importantes, tristeza, mirada especial hacia el mundo, estado de ánimo alterado, apatía, falta de interés y motivación, entre otros. Por ello, el profesorado alega que esta pudiera ser una causa importante y relevante en sus trayectorias escolares:

Cuando llegan con el curso empezado, que últimamente son muchos, además del desajuste personal y familiar, suelen traer un importante desfase curricular, no están acostumbrados a hacer deberes, ni a estudiar a diario. Por otro lado, aquí no suelen encontrar las condiciones familiares adecuadas, a veces viven muchas personas en el mismo piso, los padres están todo el día trabajando y los dejan solos, tiene muchas cosas nuevas a su alrededor, tienen que cuidar a sus hermanos, etc. (Profesora)

Con respecto al alumnado inmigrante, me atrevería a hacer dos grupos: los que han hecho Primaria en España y los que se han llegado a España en Secundaria. Los primeros son chavales como los de aquí, con los problemas que tienen los de aquí en sus mismas circunstancias. No presentan ni más ni menos conflictividad que los de aquí. El problema viene con los chavales que han llegado en Secundaria y muchas veces a mediados de curso. Entonces, en estas circunstancias por mucho que hagas, el chaval se descuelga, se pierde porque necesita un tiempo de adaptación que no ha tenido. Si llegan en marzo, por mucho que intentes en ponerles al día, no llegan. Si esto ocurriera con un par de alumnos que pudieras tutelar, pues sería más fácil, pero ocurre con tantos alumnos y cada uno con una historia a cual peor que no podemos (Profesora).

Para otro profesorado, el elemento más influyente en el rendimiento escolar del

estudiante de nacionalidad extranjera es el nivel académico que traen de sus países de origen y no la diferencia de cultural que presentan a su llegada:

Hay niños que llegan con un desfase tremendo y los tenemos que matricular por la fecha de nacimiento. Es una locura matricularles en un curso que está a años luz de sus posibilidades, se pierden y se aburren. Si no tienen los cimientos no puedes construir encima. Muchos no han estado escolarizados o han ido poco al colegio y eso se nota (Profesor).

En muchos países los niños no van al colegio porque sus padres no pueden pagar los libros o viven lejos de un colegio o los necesitan para trabajar. Esos niños llegan al instituto y se les matricula por edad y tienen que alcanzar un nivel determinado en pocos años, es muy difícil, muchos abandonan o simplemente acaban sin el título (Profesor).

Cuando un estudiante de nacionalidad extranjera llega con el curso empezado, está previsto en el Plan Curricular de Centro que se ponga en marcha del Plan de Acogida, una serie de actividades organizadas con el fin de facilitar su adaptación a la nueva realidad personal, escolar y social. No obstante, el profesorado del IES Profesor Espina reconoce que no se activa en todas las situaciones y que, en el caso de que se haga, las dificultades para su aplicación por la continua llegada de estudiantes y la falta de recursos humanos son tales, que se desarrolla de forma superficial. La reacción de un amplio conjunto de docentes al preguntarles sobre la puesta en marcha del Plan es el desconocimiento o la sorpresa:

[...] ¿ese plan está en este instituto?

¿plan de acogida, ... eso qué es?

¿yo no sé de qué va?

¡si, es lo de hacer actividades con los inmigrantes que llegan, pero yo nunca he hecho nada!

¡que yo sepa, el tutor o la orientadora lo hacen si vienen nuevos-nuevos, aunque a veces no se hace nada, la mayoría viene del colegio. (Diferentes docentes).

El Plan de Acogida se hace regular. Al principio lo hacíamos mejor, pero cada vez tenemos más problemas y vamos con más prisas. Llegan los niños a cuentagotas y estamos escasos de gente. No hay semana en la que no entre alguien. Resulta que tienes que ir a dar tus clases, pero si llega un niño, tienes que colocarlo antes, entonces buscas a alguien que te cubra tu clase y le metes donde puedes. Se matriculan un día y al día siguiente vienen la jornada completa sin material, sin nada y algunos sin español. Es difícil. Otras veces, te buscas a alguien de confianza y le dices: te ha tocado, encárgate de enseñarle dónde están los servicios, su clase, jefatura, el patio y lo más esencial, pero a veces eso no es posible. La Administración lo pone muy difícil, este sistema de llegada es un horror. Los profesores llegamos y nos encontramos alumnos nuevos un día sí y al otro también. Es muy duro para nosotros. Hay que cambiar algo, no sé qué es lo que hay que cambiar, pero algo hay que hacer. El sistema de incorporación tardía es demencial, es un horror. Nos pasa factura a todos, pero sobre todo a los niños y principalmente a los inmigrantes. Ellos lo pasan fatal. Con este panorama no se puede hacer un Plan de Acogida en condiciones, bueno, ¡nada se hace en condiciones! (Profesora).

8.2 LO MÁS IMPORTANTE ES EL ENTORNO SOCIOFAMILIAR DE LOS ESTUDIANTES

De igual manera que las numerosas investigaciones señaladas con anterioridad llevados a cabo en EEUU y Europa, el amplio campo de características *socio-familiares* –tiempo de residencia en el país de destino, idioma hablado en el hogar, estatus socioeconómico y cultural, nivel educativo y profesión de los progenitores, expectativas e implicación paternas, estabilidad/inestabilidad y estructura familiar, entornos sociofamiliares problemáticas, grupo de iguales, etc.–, es otro argumento al que hace referencia el profesorado del Instituto a la hora de explicar el comportamiento, actitud, desarrollo intelectual, resultados escolares y trayectoria académica de la población de nacionalidad extranjera. En este apartado vamos a centrarnos en las opiniones vertidas por tutores y demás profesorado que por su actividad docente específica o por simple empatía e interés tiene conocimiento de las historias personales vividas –y contadas– por las familias –padres, madres y estudiantes– tras su proceso migratorio.

Desde esta perspectiva, determinado profesorado explica que el hecho de que los estudiantes no tengan trayectorias escolares de éxito está íntimamente relacionado con la precariedad del entorno doméstico y de la estructura familiar que viven los estudiantes tras su llegada al país de destino. Ciertas situaciones producen una enorme dificultad para afrontar las duras realidades personales a las que se enfrentan en el día a día. No obstante, las opiniones al respecto son de lo más variadas, cada docente pone el acento en un aspecto concreto, restando importancia a otros cercanos.

En la *mesa camilla* varias profesoras opinan acerca del contexto doméstico de algunos de sus estudiantes y explican cómo afronta cada uno de ellos su nueva trayectoria vital: en el primer caso, la tutora opina que por mucho que un estudiante se implique en su desempeño escolar, el estatus sociofamiliar, la estructura familiar, circunstancias adversas y las esferas sociales que configuran sus vidas cotidianas tienen tanto peso, que su rendimiento queda irremediabilmente marcado:

No pueden tirar. Viven muchas personas en la casa, no tienen espacio, tienen desarraigo, problemas de convivencia en el hogar, es muy difícil. No podemos simplificar diciendo, si quieren, pueden, eso no lo podemos decir, es lo contrario, es que lo tienen todo en contra, por mucho que quieran, no pueden. María todo lo ha tenido a contracorriente. Sus padres se vinieron y la dejaron con una tía que la maltrataba. Cuando llega a España, vive durante varios años en un piso patera. En ese tiempo no va al colegio porque se tiene que hacer cargo de su hermana pequeña y hacer las tareas domésticas. Su padre las abandona. Ha estado escolarizada muy intermitentemente en su país y aquí, ¡fíjate!. De todas formas, aunque tiene baches inmensos, veo en ella ganas de salir... (Profesora).

En el segundo discurso, la profesora se coloca el punto de mira en la importancia del control paterno;

Aunque la situación socioeconómica y familiar sea precaria, si la madre se preocupa de los hijos la cosa va mejor, aunque claro, a veces trabajan de sol a sol. Pero de todos modos, si controlan es diferente. Jennifer se hace cargo de la casa, pero igual que María, la diferencia es que a María su madre le exige rendimiento y a Jennifer toma sus propias decisiones como si fuera una adulta, además ella se cree que lo es. Si está cansada o ese día las asignaturas no le gustan, se inventa enfermedades gravísimas para que sintamos pena, falta al instituto y se ve todas las telenovelas de su país. Nos hace creer que estudia, pero no lo hace. Poco a poco se ha ido convirtiendo en una persona embustera y simuladora. Su madre sabe que miente, nos lo dijo el otro día, pero dice que no puede con ella. Está empeorando por días (Profesora).

En este caso, son las expectativas incumplidas, las que imprimen un carácter especial a la trayectoria escolar de los discentes:

Una niña que me preocupa mucho es Janette. Sacaba unas notas buenísimas. Cuando llegó era una de mis mejores alumnas, estudiaba, era educada, responsable, se esforzaba mucho y siempre estaba rodeada de amigos. Y ahora, mírala ahora..., se autolesiona, no trabaja, falta, suspende y está siempre sola, se sienta en una esquina y no habla, una pena, una pena, parece otra persona. Me ha dicho que suspende porque está muy decepcionada, porque no ha encontrado en España lo que le habían prometido sus padres y se siente engañada. Un día trajo las fotos de su casa, era un caserón y ahora vive en La Barriada, nos dijo textualmente que era “el barrio más asqueroso que había visto en su vida y que sentía vergüenza de vivir allí” (Profesora).

Y por último, el grupo de iguales y el entorno social más inmediato dentro y fuera del Instituto –grupo de compañeros, compañeras, amigos, amigas, pares– puede tener una influencia perjudicial en el desarrollo educativo del estudiante, si este quiere imitar o adoptar aquellas pautas de conducta en las que se invierte la norma educativa, esto es, absentismo escolar, faltas de respeto, suspensos, etc. Aunque también es verdad que otros jóvenes eligen colegas con aspiraciones elevadas similares a las suyas, lo que les reportará influencias positivas:

¿Y Alex?, ¡eso sí que es una metamorfosis en toda regla!. Yo le di clase hace cuatro años cuando llegó y este año, me parece mentira que pueda ser el mismo, se ha empezado a juntar con todos los repetidores y con lo peorcito, no hace nada, lo suspende todo, pero luego quiere que le apruebes por la cara. Adula a quien se le ponga por delante, se nota que no ha perdido las ganas de sacar buenas notas, pero ya no hace nada por conseguirlo, no

creo que tenga tiempo con tanta juerga... Ahora lo que le gusta es estar situado entre “gente guapa” como él los llama, pero donde él pueda destacar. Las niñas, ..., no se como decirlo, son las más exuberantes o ..., no sé, no sé como decirlo..., siempre está colgado, pegado, besuquenado a una y a otra, con la mano por aquí o por allá, va de Don Juan, va de “artista latino” y se junta con lo más juerguista. Dicen que baila muy bien y se dedica a “sacar” a todas las niñas de baile con sus amigos. El año pasado empezó a juntarse con una gente peligrosa, los veías por la calle como matones de una banda de latinos, daban miedo. En el instituto iba de justiciero. Tuvimos que llamar a los padres [...] y luego mira a Jimmy, se mata por sacar buenas notas, con lo que están pasando y no se separa de los niños más trabajadores (Profesora).

Pero otra profesora disiente abiertamente de sus compañeras. Desde su punto de vista, a pesar de que la desventaja socioeconómica tiene, indiscutiblemente, la capacidad de marcar la trayectoria escolar y vital de un individuo, la motivación intrínseca, extrínseca y las expectativas del individuo o de su entorno sociofamiliar son lo suficientemente potentes como para que el rendimiento escolar no se vea resentido, de forma que los estudiantes conseguirán superar los baches que se les vayan presentando. La tutora relata la historia de una alumna con la que está muy implicada a nivel personal y profesional:

Alicia llegó hace cuatro años, tras otros cuatro separada de sus padres. Ella, su hermana y su madre viven en un piso que se compraron al llegar a España, las tres comparten una habitación con el fin de alquilar el resto de habitaciones a otras mujeres y poder pagar la hipoteca. El marido se ha ido con otra y no se hace cargo de nada. Alicia dice que su padre siempre les ha pegado y que siempre ha pasado mucho miedo. Su madre está todo el día trabajando y ellas están todo el día encerradas en casa, estuvieron un año sin escolarizar. Apenas si tiene amigos, y los pocos que tienen son latinos. Cuando Alicia llegó al instituto, no hablaba con nadie, me ha dicho que sentían mucha vergüenza porque llevaba ropa vieja y porque todos la miraban mal. No obstante, sin tener en cuenta los problemillas que tuvo al principio, su expediente académico es brillante y el de la hermana también. Y, ¿sabes lo que me ha dicho?, que cuando vieron que no llegaban, decidieron que la única solución que les quedaba era ponerse a estudiar, querían sacar buenas notas por ellas y por su madre, quieren ir a la Universidad, ¡son admirables! (Profesora).

En este mismo sentido, otro profesor opina que las diferencias socioeconómicas, culturales o lingüísticas no son las que realmente causan diversidad. Tal disparidad

es originada por las diferencias en la capacidad de trabajo y motivación del estudiante, llegando a relacionar en algún momento, grupo de buenos con alumnas trabajadoras y el grupo de malos con alumnos no trabajadores:

[...] siempre tengo dos grupos, los que trabajan y los que no [...] en el grupo bueno, la mayoría son niñas, en el malo, niños [...] en el bueno hay de todos los colores, en el malo también (Profesor).

Dos profesores con más de dos décadas de antigüedad en el IES Profesor Espina reconocen que han observado que las trayectorias escolares de sus estudiantes suelen estar más relacionadas con sus entornos socioeconómicos que con su procedencia geográfica. Por esta razón, con el fin de mitigar estas posibles influencias, defiende que serían necesarias ayudas y políticas sociales destinadas a las familias:

Yo no veo diferencia entre unos y otros. Lo que si he notado es que de unos años para acá los niños, todos los niños, de un sitio y de otro, estudian menos, pero no tiene nada que ver con los inmigrantes, es general, sobre todo los de los del Barrio y la Barriada que viven como viven y con esas situaciones familiares tan terribles (Profesor).

Desde luego, sí influye y mucho. La familia, el estatus, la economía, los problemas, todo influye. ¿Qué diferencia ves entre los de La Barriada y los de Ecuador que llegaron el mes pasado?. Ninguna, yo no veo ninguna. Aparte del idioma, que puede ser una desventaja añadida, el nivel académico es igualmente bajo, los problemas en casa similares, las carencias económicas iguales. Todos van mal (Profesor).

El argumento de los ingresos económicos y su relación con la estabilidad familiar y desarrollo educativo del estudiante es utilizado frecuentemente por un sector del profesorado. Las profesoras con las que se está desarrollando el grupo de discusión, piensan que “los estudiantes –de todas las nacionalidades– cuyas familias no cuentan con un mínimo de recursos materiales para hacer frente a los gastos básicos, encuentran gran cantidad de hándicaps en sus trayectorias escolares”, pero ninguna profesora conoce, entre los estudiantes a los que se les

ha realizado Historias de Vida, una situación económica tan dura como la que está sufriendo Jimmy, de hecho piensan que “en todas las casas entra por lo menos un sueldo, generalmente de la madre” [hecho que posteriormente pude corroborar en las entrevistas en profundidad realizadas a los progenitores].

Pero existen otras familias que atraviesan por circunstancias adversas y que consiguen que sus hijos no descendan en su nivel académico. Suelen ser familias con un elevado nivel educativo, con implicación parental en el desarrollo intelectual y personal de los hijos e hijas y con elevadas expectativas con respecto a la educación. Un profesor relata la durísima situación por la que está atravesando Jimmy, un niño llegado a España hace tres años por reagrupación familiar, tras diez de separación con su madre, pero con una motivación personal y familiar importantísima hacia el estudio:

Jimmy es muy introvertido, pero se relaciona muy bien, tiene un buen grupo de amigos con expedientes académicos similares al suyo, con los que sale solo los fines de semana. Es brillante, lo capta todo al vuelo. Es de los niños que me gustaría llevarme a casa, cortarle las uñas, hacerle un bocadillo de jamón y ponerle unos pantalones que le lleguen a los zapatos y no a los tobillos. Si sigue así, llegará lejos, pero tendría que aprender a controlar esa extrema timidez, es la persona más tímida que he visto. Su madre es enfermera y por lo visto no para de estudiar desde que llegó a España, quiere que sus hijos vayan a la Universidad. En clase es muy educado, muy respetuoso y muy callado. Todo el mundo lo quiere mucho. Estamos muy preocupados por su alimentación, está demasiado delgado, creo que no come y la ropa que lleva está viejísima. Les acaban de quitar el piso y se han metido en uno desocupado sin luz ni agua. Dijo que no pensaba ir al intercambio de Francia, pero le hemos insistido mucho y el Instituto le ha pagado todos los gastos y le ha comprado ropa de abrigo (Tutor).

8.3 AQUÍ TRATAMOS A TODOS POR IGUAL

Los docentes que llevan a cabo prácticas educativas igualitarias, sin modificar sustancialmente contenidos, actividades y metodología, hacen referencia al hecho

de que, “todos los alumnos son iguales y se les debe tratar por igual si no se quiere discriminar a unos con respecto a otros”. Por el contrario, los docentes que plantean prácticas educativas más individualizadas, alegan la necesidad de “dar respuesta a la diversidad para conseguir mayor igualdad” e insisten en que lo contrario sería negar la existencia de necesidades específicas.

Y en esta línea iban encaminadas dos de las primeras conversaciones que mantuve el segundo año de trabajo de campo. La primera charla se desarrolló en el despacho de una de las profesoras más antigua, empoderada, trabajadora, comprometida con la marcha del centro, respetada y querida del IES. Defendía la idea de que si a unos estudiantes se les ofrece menos contenidos que a otros se les está condenando al fracaso, era una acérrima defensora de no hacer diferencias entre los estudiantes en cuanto a preparación. La segunda entrevista la sostuve con una profesora llegada al centro pocos años atrás, igualmente comprometida y trabajadora, sobre todo con los más desfavorecidos, pero con menos atribuciones en el organigrama general, que defendía la necesidad de preparar clases específicas para aquellos estudiantes “diversos” que lo necesitaran:

Te lo voy a decir muy claro, estoy en contra de la educación compensatoria. Es discriminatoria, prepara a los alumnos con un nivel más bajo que los otros, por tanto están peor preparados y tienen menos oportunidades de competir. El alumno que va a Compensatoria suele pertenecer a la clase social menos favorecida, y por tanto, estos niños competirán en inferioridad de oportunidades. A este instituto siempre han venido niños de escasos recursos económicos, pero trabajaban y salían de aquí muy bien preparados y podían competir con los de cualquier instituto de la ciudad en igualdad de condiciones. Toda la vida he dicho que los alumnos del Profesor Espina están igual o mejor preparados que los de La Avenida de los Álamos. Ahora eso no pasa. Por otro lado, el absentismo en compensatoria es altísimo, en noviembre ya hay niños que dejan de venir; y a diario falta de un 30 a un 40% de los alumnos. A muchos niños se les da todo el material a principio de curso y a los quince días lo han perdido o han hecho una hoguera. Vienen a clase con las manos vacías, como si fueran de paseo. La compensatoria es un fracaso, tanto niño junto

con problemas no es positivo. Yo sé que esto no es políticamente correcto, pero me da igual (Profesora).

A compensatoria van niños con desfase curricular importante por incorporación tardía o por contexto sociofamiliar desfavorecido. Van los que pueden aprovechar y se selecciona a aquellos que se piensa que no son absentistas. Me parece buena idea la compensatoria, hay niños que necesitan algo diferente, sabemos que no serán ni médicos ni arquitectos, pero hay que darles una oportunidad para que encuentren un futuro. ¿Les dejamos sin apoyo y que terminen por abandonar? Hay niños que tienen un perfil diferente y hay que asumirlo aunque estés limitando su futuro sacándolos de la clase normalizada. Lo estamos viendo, si no se hace algo, es un fracaso. Es mejor que estos niños estén en programas especiales y que no se pierdan por el camino, es mejor que estén en una clase de diez alumnos controlados y con una atención muy personalizada a que se dediquen a molestar en una vorágine de treinta y cinco con profesores que ponen un parte por no traer el material de trabajo (Profesora).

Pero el problema para otra profesora no estriba en los años en los que los estudiantes reciben sus clases en compensatoria, “esto, hasta pudiera resultar positivo y rentable para el crecimiento del niño”; el problema realmente aparece cuando, tras hacer algunos cursos en compensatoria, el estudiante tienen que pasar a cursos normales –generalmente al final de ESO o en Bachillerato– con alumnado que tiene diferente nivel de preparación:

Los niños que hacen primero y segundo [de ESO] en Compensatoria, tienen un nivel más bajo que los que lo hacen en un curso normal. Pero ¡todos!, tanto los de aquí como los de allí, pero no pasa nada, todos los niños están en la misma situación, y a veces alguno hasta tira para Janettente, el problema llega cuando tiene que pasar a un curso normal, y allí se estrellan, ¡es que estrellan!. Si además tienen la aspiración de hacer una carrera –como es el caso de muchos inmigrantes–, pues entonces es horrible, lo intentan, pero no se enteran de nada, no llegan y se frustran. Lo ves desde el primer día, ellos lo pasan fatal y yo también. Este año tengo un bachillerato donde la mitad de los niños vienen de ciclos, compensatoria y diversificación y no pueden, no llegan, están con la otra mitad que han hecho secundaria normal y van con lo que les echas a buscar nota en selectividad. Es un disloque. Todos sufrimos mucho. ¿Cómo voy a explicarles integrales si no saben ecuaciones de segundo grado?, ¡pero se lo tengo que explicar por narices, ¡y a todos!, ¡se lo van a preguntar en la selectividad!. No sé, no sé, no sé..., lo que puede ser bueno en un momento, puede resultar

nefasto en otro. La Compensatoria no termina de convencerme. No hay que separar tanto, todos iguales (Profesora).

Es el argumento de realizar “prácticas educativas igualitarias, sin modificar sustancialmente contenidos, actividades o metodología” el que defiende un amplio sector del profesorado del IES Profesor Espina, aunque con ciertos matices que los diferencian. Una profesora afirma que la única división que comparte es la de estudia-no estudia, por lo que su actividad profesional en el aula y fuera de ella está basada en esta apreciación –pude comprobar que varios docentes del Instituto, a nivel personal, fuera de su horario laboral, ofrecían ayuda a “todos los estudiantes trabajadores” que se lo solicitaban–:

Yo no veo diferencia entre unos y otros. Los que estudian, estudian, sean de aquí o de allí, y los que no estudian, no estudian. El que es problemático lo es, sea de aquí o de allí. Lo que más me enferma es que no me dejen trabajar, por ahí no paso, soy inflexible, les doy una caña que...., pero si un alumno trabaja, como lo hacen Asma o Alicia, ¿cómo voy a tener problemas con ellas?, yo por lo menos, les doy todo, pero lo mismo que se lo doy al del pueblo de al lado (Profesora).

Otra insiste en que no necesita formación específica para atender a los “diversos”, porque para ella no existen los “diversos” a nivel general, la única diversidad estriba en el conocimiento o no de la lengua del país de acogida:

Nosotros no hemos recibido formación alguna para enseñar a los extranjeros, pero yo tampoco la echo de menos. No la necesito. Para mí, todos son iguales. Yo no me planteo nada, no lo veo preciso. Yo no miro el color de la piel cuando voy a explicar un tema. Yo no hago distinción, explico para todos. Pero, el idioma es el único factor que me frena, solo ese. Si no hablan español, voy más paradita. No todos los de fuera tienen problemas, y si no los tienen, yo actúo como con todos. Con respecto a los contenidos, todos igual, no tiene nada que ver de donde vengan, mi asignatura no se puede explicar con niveles. Ahora, si no conocen la lengua, es muy difícil trabajar, no entienden nada, pero si la conocen, sin problema (Profesora).

Un profesor, en una reunión de Departamento el final del trimestre, y ante los

resultados académicos generales del alumnado, defiende enérgicamente la idea de que la diversidad está relacionada con el entorno socioeconómico y cultural y no con la procedencia geográfica. Afirma incluso que, desde su punto de vista, los estudiantes de nacionalidad extranjera que viven en un entorno desfavorecido no están tan degradados social y personalmente como los de nacionalidad española:

Tengo buenos y malos de todos lados. Este año han entrado [en primero de la ESO] muchos niños del Barrio y de la Barriada y la mayoría son españoles. Vienen de colegios con nivel muy bajo, muy marginales, y claro, no hay diferencia entre el nivel de ellos y el de los inmigrantes. Todos están en una situación socioeconómica y familiar similar y tienen los mismos problemas académicos. Pero cuando los españoles vienen de colegios buenos, la diferencia con los inmigrantes es abismal. La Barriada es el submundo mas submundo que he visto en mi vida, es aún peor que el Barrio. Es tremendo. Es el lumpen. No es que sean pobres, son como Gran Hermano, de una degeneración y espíritu *cani* indescriptible, hay una degeneración social y personal terrible y allí viven españoles. Si comparas, no hay diferencia, bueno..., sí hay diferencia, hay mucha..., desde luego son mejores los extranjeros, con diferencia, son mejores, no están tan degenerados como los españoles (Profesor).

Una docente, que voluntariamente imparte clases en un grupo de educación compensatoria, redundando en esta idea. Explica la situación personal, social y escolar de los estudiantes españoles, en este caso de etnia gitana, que provienen de los barrios mas deprimidos y que comparten aula con otros estudiantes que, aunque no tengan la misma situación sociofamiliar de desestructuración, si la tienen de desfase curricular:

En segundo de Compensatoria tengo once niños: cinco nacionales, cinco extranjeros y un gitano [de nacionalidad española]. Yo no veo diferencias entre los nacionales y los extranjeros, pero sí hay mucha diferencia entre los diez y Jonatán [que es gitano]. A él solito le dedico la mitad de la hora para enseñarle a leer, tiene catorce años y ¡por dios!, lleva toda la vida escolarizado, pero no quiere aprender, falta mucho y hace lo que quiere. Dice que cuando los Servicios Sociales dejen de vigilar a su padre, dejará de venir. Eso lleva haciendo toda la vida, ir y venir. Pierde el material (o lo tira), se pone chulo, parece como si te hiciera un favor viniendo a clase. Creo que estamos equivocados, a veces tanta inversión para

nada. A los padres les dan un sueldo todos los meses para que traigan al niño al instituto, por eso viene, pero una vez dentro, no coge el lápiz, ¡eso no puede ser!. Van a su casa a levantarlo, le dan el desayuno, le traen al instituto, le dan una paguita al padre y él se niega a trabajar. Una vergüenza. En tercero de Compensatoria, Encarna tiene a una niña del Barrio y otra de la Barrida del estilo de este. El trabajo que hacemos no sirve para nada. No hay derecho, si somos todos iguales, lo somos y a todos hay que exigirles lo mismo, pero creo que con tanto rollo, a unos les damos más y a otros menos, a unos les exigimos más y a otros menos, estamos equivocados (Profesora).

En efecto pude comprobar de primera mano que lo que me comentaba este profesor era una realidad. Aunque ninguna de las familias de origen extranjero vivía en la barriada, durante varias semanas, acompañada por personas que trabajaban en dos ONG, estuve visitando el barrio y a algunas familias de nacionalidad española. Este personal, con el que yo iba a trabajar “como otro miembro más de la ONG” tenía cierta facilidad para moverse por sus calles, y con los años habían conseguido establecer efectivas relaciones con parte de la comunidad, con familias altamente desestructuradas que tenían (o no) a sus hijos en el Instituto y con miembros de otras Entidades que colaboraban igualmente en el barrio y con los que con frecuencia compartían información y colaboración.

Pero quizás sea el siguiente discurso que una profesora en el segundo año de trabajo de campo, tras haber terminado la tercera evaluación, me transmitió con semblante enérgico y apesadumbrado a la vez. En él posemos observar como dicha docente añora el alumnado del que solía nutrirse el IES Profesor Espina antes de que fuera aplicada la LOGSE, esto es, “familias y estudiantes sin problemas de convivencia, con buena aceptación de la institución escolar, motivación para el estudio y con resultados anuales de los mejores de la provincia”, siente nostalgia “por el prestigio perdido” y descontento ante “la nueva situación”.

Aunque parezca elitista, el Espíritu del Profesor de Bachillerato ha perdurado hasta hoy, aquí venimos a preparar a los alumnos de la mejor manera. No queremos que los del Instituto Gran Avenida [IES situado en una de las calles más prestigiosas de la ciudad y con fama, alimentada en todos los foros por el propio profesorado de dicho Centro, de ser uno de los que mejor preparan a los estudiantes y que tiene el nivel más elevado de la provincia] tengan más posibilidades que los nuestros a la hora de competir en cualquier lugar. Vivir en un barrio obrero o marginal y asistir al instituto de tu barrio por cercanía no debe marcar la cantidad de contenidos que los niños vayan a aprender. Si un niño de nuestro instituto quiere tener el Graduado en ESO o un brillante expediente para competir con quien sea, lo debe tener, no puede ir en desventaja, sea de la Barriada, del país que sea o de la maravillosa Avenida de los Álamos. Yo no me presto a eso. Es injusto, les tengo que dar todas las herramientas aunque vivan ahí enfrente, igual que se las daría al hijo de un pez gordo que mande a sus hijos al otro instituto... Lo llevamos muy a gala, los alumnos nuestros que quieren, llegan donde quieren, les apoyamos en todo, lo hemos hecho siempre, apoyamos a todos, a todos, no hacemos distinciones. El que quiere que llegue y el que no, es libre de pararse donde quiera. Piensa en los niños con miles de problemas que han salido de aquí (Profesora).

8.4 YO ESTOY AQUÍ PARA ENSEÑAR, NO PARA EDUCAR

Un diagnóstico bastante extendido entre buena parte de la comunidad educativa es la falta de atención, a todos los niveles, que sufren muchos estudiantes dentro del hogar. Como consecuencia de esta “dejación de funciones por parte de los progenitores”, se produce una “creciente delegación de obligaciones hacia el profesorado”, exigiéndole que “además de enseñar la materia curricular correspondiente, eduquemos a los niños y les transmitamos valores”. Esto genera, en ocasiones, un exceso de tareas y de responsabilidad hacia el profesorado y la queja, más o menos generalizada, de que los padres encomiendan “sus propias obligaciones al Instituto convirtiéndolo en un aparcamiento para niños”. De ahí que un sector de los docentes defiendan la idea de que ellos han sido preparados para enseñar y transmitir contenidos relacionados con los estudios universitarios llevados a cabo, y no para sustituir a los padres en aquellas obligaciones que ellos no cumplan.

Y así lo dejan claro, de nuevo, un amplio colectivo de docentes del IES Profesor Espina. Un profesor, que imparte algunas asignaturas muy específicas en los últimos cursos de ESO y sobre todo en Bachillerato, expresa su malestar por los contenidos que en ocasiones tienen que incluir en sus programaciones de aula, nada relacionados con lo que, desde su punto de vista, son sus atribuciones como docente de “Secundaria y Bachillerato y no de parvulitos”:

A mi me formaron para explicar mi asignatura y es lo que hago con el de Burgos y con el de Quito, pero que no me pidan que me los lleve a la calle a enseñarles a cruzar un paso de cebra, ¡eso no!. La educación en valores está bien, pero yo educo en valores cuando entro a clase puntual, trabajo seriamente y soy responsable (Profesor).

Otra profesora con varias décadas de antigüedad en el centro, nos explica lo que a su entender es la labor de un docente comprometido con la formación y proyección profesional de sus estudiantes. Desde su punto de vista, el profesorado debe elevar las expectativas con respecto al rendimiento y conducta de su alumnado, con el fin de marcar positivamente sus trayectorias escolares:

Yo soy muy exigente. Siempre espero mucho de ellos y se lo digo el primer día. Hacer fontanería deber ser una opción elegida libremente y no una obligación por falta de formación en el instituto o por haber nacido en Ecuador o por haber nacido en La Barriada. Yo no quiero que mis alumnos sean fontaneros porque no puedan ser otra cosa. Si un alumno mío quiere ser ingeniero, haré lo que esté en mi mano para que lo sea, si quiere ser fontanero también lo haré. No hay otro espacio donde una persona puede recoger la baraja completa para elegir libremente qué quiere ser en la vida, el único es este. El hecho de que yo utilice mi tiempo en enseñarle a un alumno que por no comer muchas hamburguesas de McDonald va a estar muy sano, posiblemente le limite su entrada en la Universidad o en un Módulo. Yo tengo que enseñarle aquello que nadie en ningún lugar va a estar dispuesto a enseñarle, porque no le pagan para ello y aquello que le permita ser competitivo en la sociedad en la que vivimos. La sociedad hace dejación de valores y ahora quieren que nosotros nos dediquemos a hacer lo que la sociedad y los padres tiene que hacer. Si te dispersas, pierdes un tiempo precioso. De aquí tienen que salir preparados para que libremente decidan si quieren ser tal o cual cosa (Profesora).

Con respecto a los estudiantes con desconocimiento de la lengua castellana, una profesora defiende la idea de que el rendimiento escolar es insuficiente debido a que se sienten perdidos en el aula y no consiguen seguir las explicaciones de los docentes. Para que esto no ocurriera, cada docente, “debería dedicarse a enseñarles también español a la vez que les enseña su asignatura”, con lo que no podría dedicar su actividad ni a todo el conjunto del alumnado, ni a todos los contenidos de la programación curricular:

Cuando llega un niño que no sabe ni una palabra de español (este año han llegado 3 chinos, dos marroquíes, un ucraniano y un ruso), intentamos buscar un curso con alguien que hable su lengua. Pero este año nos ha servido de poco, excepto Mai, el resto, pasa de todo: faltan mucho y no trabajan nada. Entiendo que estén aburridos y que no entiendan lo que explico, pero yo no puedo explicar lo mío en sus idiomas, es imposible y además, aunque pudiera no sé. Intento enseñarles alguna palabra básica, me da pena, pero tengo que dar clase. Me piden que me adapte a sus lenguas, que diversifique y adapte los contenidos a sus niveles y lenguas, pero eso es difícil, muy difícil. Yo lo siento en el alma, pero no firmo un aprobado para persona que no sabe un mínimo de los contenidos explicados. Es un fraude. Con la profesora ATAL y la compensatoria no es suficiente para este tipo de alumnado. Necesitan algo más y nosotros en nuestras clases no se lo podemos dar (Profesora).

En relación a la convivencia dentro del aula de estudiantes con diferentes niveles curriculares –e incluso sin los conocimientos básicos de primaria–, que promocionen por edad con todos los cursos suspensos y con absentismo a lo largo de toda su trayectoria escolar, provenientes de familias desestructuradas, con conductas disruptivas, etc., algunos miembros del Claustro se sentían desolados ante la idea de “desatender” al alumnado motivado y “no poderles enseñar todo lo que se les tiene que enseñar”:

Este año me propuse que los cuatro que me han metido [alumnos de Las Chabolas y de La Barriada matriculados en tercero de ESO por edad cronológica, con desfase curricular muy elevado y con absentismo escolar desde que comenzó su escolaridad en Educación Primaria] aprendieran a multiplicar. Es una vergüenza que no sepan con la edad que tienen.

Les he hecho adaptaciones curriculares, pero me estoy hartando, es un trabajazo y no tienen interés. Estoy con ellos media hora todos los días y dejo al resto de la clase haciendo deberes, pero luego es desesperante. Faltan cuando les da la gana, cuando viene uno, no viene el otro y así siempre. ¡Ayer no se acordaban de nada!. Así no se puede avanzar. ¡Dejo a media clase para explicarle a la otra media lo que sus compañeros ya saben desde primaria y luego, para nada!. Justamente los que tienen interés y ganas de aprender esperan pacientemente a que les explique las multiplicaciones un día y otro a unos niños que fueron al colegio desde pequeños. Luego, un día dejan de venir y aparecen a las dos semanas... A veces pienso que es injusto, muchos no aprenden lo que debieran porque yo utilizo un tiempo precioso con niños que no aprenden porque no están interesados (Profesor).

Los niños de Latinoamérica que han llegado mayores suelen tener un nivel muy bajito. No quieren ir a diversificación porque no quieren estar con los “tontos”, como ellos dicen. Por eso, suelo tener a los que acaban de llegar, al grupo buenísimo, trabajador y responsable, al grupo que no hace mucho, a los vagos, vagos, vagos, a los que faltan mucho y pasan de todo y no sigo, y ¿qué hacemos?, pues depende, unas veces intentas tocar a todos un poquito, pero te vuelves loca y no consigues lo que quieres, es imposible sacar a todos hacia delante, entonces, a veces, cuando veo que no puedo, hago lo que me dicta la conciencia, explicar lo mío, lo que sé, lo que hago bien y tiene resultados en los niños (Profesora).

8.5 NECESITAMOS/NO NECESITAMOS FORMACIÓN ESPECÍFICA. NO SABEMOS CÓMO AFRONTAR “ESTO”

Un sector del profesorado se siente solo, frustrado y abandonado por la Administración, al no ofrecerle esta los recursos humanos y económicos necesarios –formación específica, profesorado de apoyo, ratio reducida, o reparto equitativo del alumnado con necesidades especiales entre distintos centros– para desarrollar su tarea educativa. Por ello, el incremento de alumnado de nacionalidad extranjera –que aumenta la pluralidad ya existente en el aula–, produce en el docente cierta inquietud o desconcierto. Otros se muestran sobrepasados y confusos por la complejidad curricular y metodológica que supone tal disparidad de lenguas y niveles educativos. Otros sistematizan los contenidos a través de las normas o códigos de la clase media (Bernstein, 1975), por lo que

aquellos estudiantes que no se adecuen a estos patrones –por su estatus socioeconómico o cultural, por su procedencia geográfica, por su lengua– son considerados sin más, “diversos” o de necesidades educativas especiales. En otras ocasiones, son las expectativas que tiene el profesorado con respecto al rendimiento y conducta de su alumnado las que marcan las trayectorias escolares, al ejercer un influjo sobre lo que espera cada estudiante de sí (Rosenthal y Jacobson, 1992; Beltrán, 1995; Ortega, 2006).

El informe del Ministerio de Educación (2010) sobre la convivencia escolar en la ESO refleja que en los últimos años se percibe un aumento de las dificultades de interacción –aumento de comportamientos disruptivos, molestar, impedir el desarrollo normal de la clase– entre docentes y discentes, de ahí que una de las claves más importantes para solventar esta situación y conseguir una educación de calidad es la formación de los docentes en las nuevas competencias (Castro, 2009), con el fin de ajustarla a los nuevos retos que la situación actual plantea (Martínez-Otero, 2005). Pero realmente ¿es la formación de los docentes un asunto relevante para las Entidades Públicas?

El profesorado siente el abandono de la administración y cierto desconcierto ante la nueva situación educativa. Pero, ¿necesitaría realmente formación específica el profesorado ante el nuevo tipo de estudiantes que llega a sus aulas?, ¿qué piensa sobre su propia formación el profesorado del IES Profesor Espina?, ¿se siente atendido adecuadamente por la Administración Educativa?, ¿está o cree estar suficientemente preparado para atender las situaciones que se le plantean en su actividad diaria?, ¿demanda preparación específica de la Autoridad Educativa?

El discurso del siguiente profesor, con larga trayectoria en el centro es elocuente.

Para él, la formación profesional ya la tienen, no necesitan otra más específica, lo que no tienen son los medios necesarios para poder desarrollarla con calidad:

No creo que haga falta preparación especial para tratar con los inmigrantes, solo sensibilidad, pero la misma sensibilidad que se necesita para cualquier persona con alguna deficiencia. Hace falta tiempo para explicar, tiempo para dedicarles la atención necesaria de calidad. Si nos ponemos a dar siete niveles a la vez, que es lo que tengo en uno de los cuartos, tocan a menos de diez minutos por grupo, eso no es calidad de la educación, eso es un parcheo, así no se puede preparar a un alumno. Hacen falta medios, no una formación especial, esa ya la tenemos. Medios, más medios es lo que necesitamos (Profesor).

Otra profesora reconoce que no necesita formación específica para la enseñanza de su propia materia curricular, aunque si la necesitaría con los estudiantes que no conocen la lengua vehicular de la escuela.

Yo no quiero formación específica para enseñar [materia] ni a los inmigrantes, ni a nadie. Yo no la necesito. Con la lógica y el sentido común se arreglan todos los problemas. El único problema importante que veo es el idioma, la incomunicación frena, pero lo demás no. Ahí sí que me encuentro perdida, a veces muy perdida y eso me hace sentir mal (Profesora).

De igual manera, un docente asume que su preparación académica es suficiente y necesaria para impartir clase a sus estudiantes y que, por tanto, no necesita mayor número de conocimientos, el problema que él encuentra estriba en la gran diversificación de los grupos y en la ratio elevada:

Yo no preciso formación intercultural, lo que necesito es menos niños en la clase, menos niveles en la misma clase, menos niños que pasan por edad. Tanta charla, tanta charla de la Administración, que actúen y se dejen de demagogia. Para mí, todos son iguales. Cuando estoy explicando no miro el color de piel del niño, pero sí te voy a decir una cosa, yo no tengo en cuenta la educación intercultural, yo enseño mi asignatura y mi asignatura es suficientemente intercultural. No creo que haya que hacer un cursillo específico para enseñar lo que llevo toda la vida estudiando a una niña nacida en el Amazonas. La inclusión transversal se hace a diario. Cuando explico, estoy haciendo educación intercultural. Escucho

a algunos y me parecen unos demagogos, hablan de cara a la galería sin haber bajado nunca a los ruidos, dicen muchas tonterías (Profesor).

Sin embargo, no todos los docentes tienen el mismo punto de vista. A diferencia de estos docentes, encontramos a algunos que demandan preparación específica. Un profesor llegado al instituto pocos años atrás, reconoce que necesitaría una formación más vasta para trabajar con estudiantes de nacionalidad extranjera:

Yo no he recibido formación específica en la Universidad de educación intercultural y veo que tengo un vacío, me gustaría haberla recibido, en la facultad ni se habla del tema. A veces me faltan las herramientas para afrontar los problemas, siento que me falta algo. He hecho cursos a nivel privado pagados por mi porque hay ciertas patologías asociadas a la migración que desconozco y tengo que ir averiguando qué pasa a base de encontrármelas en el día a día y a base de meter la pata. La administración tampoco se preocupa por actualizarnos ni prepararnos, que yo sepa, no se organizan cursos serios desde el punto de vista psicológico, pedagógico, sociológico en educación intercultural, lo echo mucho en falta (Profesor).

Otros tres solicitan, de igual manera, formación ante el nuevo alumnado que desconoce la lengua vehicular, que está desmotivado, que “acaba de llegar y no sé que le pasa”, que tiene conductas disruptivas y/o faltas sin justificación -el típico círculo vicioso de mal comportamiento-expulsión de clase-castigo-absentismo-desfase curricular, etc.- En definitiva, requieren saberes que les ayuden a hacer frente a una labor didáctica ardua y compleja destinada a un grupo de estudiantes muy diverso y “problemático”:

A mi me preocupan las tres niñas marroquíes que llegaron hace poco a cuarto. Dos de ellas no saben ni una palabra de español, la otra, lo habla y lo entiende bastante bien, pero no quiere hacer nada, llega, se sienta y se cruza de brazos. Si le dices que haga algo, abre el libro pero sigue con la misma actitud. Ninguna da la lata, no hacen ruido, pero tampoco avanzan. No sé qué vamos a hacer, no puedo hacer más por ellas. ¡Si supiera qué hacer!, pero a mi me enseñaron a enseñar [asignatura]. No me prepararon para hacer que niñas que no hablan español me hagan caso y estudien, tampoco me he encontrado mucha gente así a lo largo de mis años como profesor, la verdad... (Profesor).

Casi todos los grupos son muy heterogéneos, tanto, que en alguno de ellos es difícil trabajar. Yo reconozco que no sé que hacer muchas veces. Los miro y ..., bueno.... No nos han preparado para esto. Vamos tapando baches. Cuando tienes a unos cuantos que van llegando a cuentagotas tímidos y asustaditos, dos que no hablan español, tres que casi no multiplican, cuatro que hablan continuamente, otros tantos que faltan con frecuencia y que cuando no faltan, dan la lata y tienen problemas de disciplina, ¿qué se puede hacer?. Tengo un primero bilingüe malo, malo, malo a rabiar; pero todos, nacionales y extranjeros, con un comportamiento horrible, no tienen interés, no estudian, muchos vienen un día sí y tres no, ¿cómo puedes trabajar así?, yo no sé y si se puede, ¡qué me enseñen! (Profesora).

Para mi, lo peor es dar clase a niños con hábitos mal aprendidos. Cuando llegan al instituto y se les dice que tienen que cumplir unas normas concretas, se ponen de uñas. Hay unos cuantos de los Barrios y de Marruecos que ya se saben el rollo y a media mañana dicen, me voy a casa, y, claro, les dices que no y entonces te boicotean la clase. Después, los castigas y al día siguiente faltan. Lo de siempre, absentismo, faltas de disciplina y bajo nivel. Ni trabajan, ni dejan trabajar y la lían. Es un horror dar clase así, pero yo no sé qué hacer. Pienso que no debemos expulsarlos, es verdad, si lo hacemos les seguimos el rollo, pero ¿qué hacer?, tiene que haber técnicas para controlarlos, pero yo las desconozco, lo único que no debemos consentir que impidan que los que quieren aprender, aprendan (Profesora).

En referencia al análisis acerca de cómo los docentes resuelven las situaciones conflictivas que se producen en su aula y que pueden “alterar la convivencia de todos los niños y sobre todo, de los que quieren aprender” el profesorado del IES Profesor Espina utiliza los recursos mencionados con anterioridad: medidas preventivas –reunión con el docente afectado, reunión con padres, asistencia a tutoría individualizada, al Departamento de Orientación, a reuniones de Mediación–, punitivas –realizar tareas educativas o comunitarias en el recreo, como recoger papeles del patio– y sancionadoras –visita a Jefatura de Estudios o Dirección, expulsión de clase, expulsión del centro–.

Durante el tiempo que estuvimos realizando el Trabajo de Campo pudimos hablar también con profesores y profesoras que decían sentirse –por primera vez en su trayectoria profesional– “angustiados”, “desolados”, “amargados”, “inquietos”,

“preocupados”, “desconcertados”, “desesperados”, “sobrepasados”, “confusos” por la complejidad curricular y metodológica que supone la disparidad de lenguas, niveles educativos y conductas disruptivas del alumnado de los últimos años. Algunos de ellos, en conversaciones no grabadas transmitían absoluta tristeza y pesar ante la situación “dramática” de muchos de los niños, además de expresar su absoluta desesperanza por no saber cómo afrontar muchas de las situaciones que se les planteaban día a día con un amplio grupo de los mismos:

Siento angustia cuando llegan así [sin conocer la lengua española] porque no sé cómo resolverlo. Lo resuelvo como si fueran de compensatoria, no se me ocurre otra cosa, es la mejor manera para mí, lo mismo es una locura. A veces estoy perdido. Se ve el desarraigo, el sufrimiento, se ve, se ve, pero ¿que hacemos?. Las dificultades personales, sociales y académicas les influye, pero hay que seguir Janettente, lo intentas como puedes, pero muchos se van quedando por el camino. Hay días que llego a casa hecho polvo, tengo problemas morales, siento que me falta algo, no duermo, pero por otro lado no tengo las herramientas necesarias. Siento que a veces tengo en clase unos cuantos bultos que no están aprendiendo nada. Pero lo peor, lo que más me duele es cuando se esfuerzan pero no llegan. No puedes dedicarte a un niño o a dos, la clase se para. Este año lo estoy pasando muy mal. Me siento impotente. También están los que pasan de todo, los que no hacen nada ni se preocupan, con estos sufro menos, pero bueno, como los de aquí, porque cada vez vemos a más gente de aquí que no hace nada (Profesor).

Estoy muy desmotivada y muy desanimada. Me canso mucho, tengo muchos niños, no puedo más. Nunca me había pasado esto. No hablo con nadie. Los niños son muy problemáticos, con muchas desventajas económicas, sociales, familiares, personales y curriculares. Es un centro muy duro, la droga, el alcohol y la pobreza están siempre sobrevolando todo, ¡cuánto horror! (Profesora).

Quisiera utilizar una metodología más comunicativa y activa, pero es muy difícil, es imposible. No colaboran, se agobian y me agobio, se bloquean y me bloquean, no me da tiempo a nada. Voy muy lentamente. Utilizo una metodología inventada por mí, de hecho, todo el material que utilizo, lo he preparado yo, o bien, lo he ido cogiendo de aquí y de allí, aunque sé que eso está prohibido. El día que me pillen, me mandan a la cárcel, pero es lo que ahora estoy intentando a ver si sale algo, pero sale muy poco... (Profesora).

8.6 HAY QUE BUSCAR SOLUCIONES...

Este nuevo entorno del centro escolar surgido a raíz de implantarse la LOGSE y de la entrada de un número más elevado de estudiantes de contextos deprimidos socioculturalmente y de estudiantes de nacionalidad extranjera con su consiguiente “pérdida de prestigio” como instituto de bachillerato, ha producido cierto revulsivo entre parte de su profesorado y Equipo Directivo. Se han solicitado y se continúan solicitando proyectos educativos para la atención de estos estudiantes, con la idea de atender a todos los estudiantes según sus necesidades. “Gran parte del Claustro de profesores –hasta los recién llegados se apuntan rápidamente al carro– se involucran en que el centro funcione bien”, dedicando “mucho esfuerzo personal, ímpetu e ilusión” para que el Instituto siga manteniendo el “prestigio de toda la vida”.

Una idea recurrente en un sector del Claustro era la apertura de aulas abiertas, para ello, un profesora muy implicada en el funcionamiento del Instituto asistió a un curso con el fin de aprender la dinámica y presentar propuestas a la administración, pero esta no permitió su apertura:

No tenemos Aula de Acogida, ni Aula Abierta. Es imprescindible. La tenemos solicitada, pero no nos hacen ni caso. Hace varios años, hicimos un proyecto muy completo, no solo para los inmigrantes, sino también para los alumnos de los cuatro barrios marginales que mandan aquí a sus niños. A veces los problemas de ambos grupos son muy similares. Aquí se han pedido Profesores de Acompañamiento Individualizado para unos cuantos niños, como los que nos mandaron para los niños gitanos que fueron muy bien, y un Aula Abierta donde los niños puedan llegar sin prisas, con tranquilidad, reposadamente. Donde se pueda ver el nivel real de conocimientos, de competencia lingüística, donde se pueda asentar con los cuidados necesarios. Donde se le pueda adjudicar sin prisas un aula (a ser posible adecuada a sus conocimientos aunque sabemos que eso no se puede hacer, hay que adjudicársela por edad). Esto es un disparate. El Aula Abierta es fundamental (Profesora).

Por el contrario, sí han conseguido otros planes específicos⁸⁰ solicitados con el fin de atender a todo el alumnado en general y al de nacionalidad extranjera en particular. Esto no es óbice para que parte del profesorado manifieste su desacuerdo ante la escasez y tipo de Proyectos concedidos. Por ejemplo, una queja común está relacionada con la normativa y funcionamiento de las aulas ATAL. Un profesor piensa que lo realmente interesante sería que la persona encargada de enseñar lengua española a los estudiantes de nacionalidad extranjera estuviera la jornada completa y no compartiera con dos centros más su actividad profesional. Opina también que el tipo de agrupación, horario y estructura de las Aulas ATAL no son acertadas, deberían ser más abiertas y flexibles, de forma que el alumnado pudiera moverse con más facilidad y según sus necesidades:

El hecho de hablar o no español es la clave. Con los chinos y los rusos es imposible, no sabemos qué hacer con ellos. En matemáticas o inglés, se pueden ir apañando, pero con geografía física, geografía económica, historia, arte, lengua, literatura, es imposible. No entienden nada. Se pierden. Deberían tener un proceso de inmersión antes de entrar en clase. Un proceso sin prisas, bien hecho, fuerte, intensivo. Con la profesora ATAL que viene un par de horas tres días a la semana no es suficiente, está a tope. Es necesario algo diferente. Algo que fuera como un Aula Abierta donde los niños entren y salgan continuamente de forma flexible, y cada uno esté el tiempo que necesite. Luego, cuando se vea oportuno, que los niños estén cada vez menos en ese aula y más en la suya de referencia, que fueran mudándose muy progresivamente, eso es una buena idea y no lo que nos obligan a hacer ahora (Profesor).

Asimismo, el IES ha organizado un premio anual en el que se entrega una

⁸⁰ Programas de Diversificación Curricular, Programa de Cualificación Profesional Inicial, Programas de Refuerzo, Plan de Acogida de Alumnado Inmigrante, Programa de Compensación Educativa, Aula ATAL, Apoyo Lingüístico, Plan de Orientación y Acción Tutorial, Plan de Sensibilización y Formación para la Convivencia Escolar, Proyecto Bilingüe, Proyecto TIC, Proyecto de Biblioteca, Proyecto Lector, Plan de Deporte, Plan de Igualdad.

importante cuantía económica a un estudiante con necesidades económicas y con una trayectoria escolar de esfuerzo y de éxito académico. Una profesora nos explicaba el porqué de ese premio:

[...] primamos al bueno sobre el malo, al trabajador sobre el no trabajador, al grupo sobre el individuo. Si hay que elegir quien se va, se va el que no deja trabajar. Puede ser que no le beneficie mucho una expulsión, pero hay cosas que no se pueden permitir. El que no tiene culpa no puede pagar siempre el pato. Los profesores tienen que velar por los derechos del que quiere aprender. Somos muy estrictos con el acoso, el bullying y la xenofobia. Agresiones de este tipo se han dado en casos contados, si, algunas se han dado, pero las hemos atajado de raíz, de un plumazo. Estamos muy preocupados por los niños que quieren y no tienen recursos, no podemos hacer mucho, pero hacemos lo que podemos, les buscamos becas, les ayudamos a rellenarlas, les compramos el desayuno, aquí se ayuda a quiere estudiar. Este año le hemos conseguido una beca a Alice para que no se vuelva a su país y luego el premio que se le ha concedido a Jesús. Me siento muy orgullosa. Esto es lo que aquí llamamos el “espíritu Profesor Espina” (Profesora).

También se organizan con regularidad actividades motivadoras y atractivas “para todo el alumnado, pero nada de fiestecitas de comiditas y bailecitos como los de las actividades interculturales; no, de esas no”. Un profesor y una profesora que suelen organizar e implicar al Claustro en todo tipo de actividades “culturales y no tan culturales” [las no culturales son fiestas en el patio del Instituto para toda la comunidad escolar con barra, comida, bebida y música y con la ayuda y colaboración de la AMPA; también se refiere a las reuniones de profesores, tras la jornada escolar, en el gimnasio con los aportes culinarios de cada uno para festejar lo más insospechado]. Las actividades culturales llevadas a cabo son de lo más variadas y formadoras:

Las actividades multiculturales de tipo folclórico no nos convencen, no te digo que a veces no hayamos hecho algo, pero pocas. Uno tiene que mantener vivas sus raíces, pero lo más importante es que te integres lo antes posible para acabar tus estudios y conseguir un puesto en la sociedad igual que los de aquí y no peor. Yo no creo que aquí tengamos que enseñar a bailar. Tenemos que enseñar matemáticas y lengua. Han hecho un viaje muy duro

para que les enseñemos a sus hijos a hacer guisitos de su tierra. Programamos otro tipo de actividades, actividades más..., ¡como diría yo!..., cultivamos más las ciencias y las letras, lo intelectual (Profesora y Profesor).

Durante el tiempo que estuve realizando el trabajo de campo en el IES Profesor Espina y hasta la actualidad –la dirección del centro continua enviándome invitaciones para todas las actividades culturales (o no) que se llevan acabo, aunque mi residencia en otra ciudad me impide asistir a muchas de ellas– he podido constatar la realidad de las palabras de los dos docentes anteriores. Aparte de las fiestas-veladas-desayunos en los que las familias, alumnado, profesorado, personal colaborador y personal de administración y servicios se reunía para llevar a cabo diferentes actos, los docentes, en estrecha colaboración con otros miembros de la comunidad educativa, programaban actividades diversas tales como:

- Blog del Ampa
- Blog del IES Profesor Espina
- Web de la Biblioteca
- Participación en el Proyecto Comenius
- Participación en el Premio a la Trayectoria Académica y Profesional del Ayuntamiento de la Ciudad
- Viajes culturales a ciudades europeas
- Intercambio con estudiantes europeos
- Asistencia cada año a la Feria de las Ciencias
- Asistencia cada año a la Olimpiada Geológica
- Asistencia cada año al Concurso de Cristalización

- Asistencia al Concurso de Matemáticas de la Ciudad cuando se convoca
- Asistencia a ESTALMAT Andalucía cuando se convoca
- Participación en el Proyecto de Participación Social de la Ciudad
- Premio a la Superación Personal de la Asociación del IES Profesor Espina
- Premio literario de Poesía del IES Profesor Espina
- Premio literario de Relatos del IES Profesor Espina
- Premio literario de Microrelatos del IES Profesor Espina
- Concurso de Cuentos del IES Profesor Espina
- Creación Literaria e Investigación del IES Profesor Espina
- Publicación de un Libro con trabajos literarios del alumnado del IES Profesor Espina
- Celebración de los Días del Libro
- Actividades de estimulación a la Lectura en todo el IES
- La radio del IES Profesor Espina
- Mercadillo solidario del IES Profesor Espina
- Reuniones con Políticos en el IES Profesor Espina
- Reuniones con Escritores en el IES Profesor Espina
- Concurso de fotografía con el teléfono móvil
- Representaciones teatrales en el IES Profesor Espina
- Conciertos de música en el IES Profesor Espina.

En efecto, el IES Profesor Espina tiene un amplio movimiento de actividades científico-literario-cultural promovidas por el Claustro de profesores, cuyo objetivo es no solo el crecimiento de todos los estudiantes, sino paliar en la

medida de lo posible las posibles influencias que pudieran tener en todos los niños –o en parte de ellos– el entorno desaventajado que les circunda. Como exponía una profesora, “lo hacemos en el ánimo de que todos los interesados puedan desarrollar lo mejor de sí mismos en un espacio, su Instituto, destinado específicamente para ello”, [porque] “nunca más en su vida van a tener a tantas personas a su alrededor dedicadas en exclusiva a su desarrollo personal e intelectual”.

CONCLUSIONES

Como ha sido ampliamente demostrado en numerosos trabajos empíricos, el alumnado de nacionalidad extranjera obtiene resultados escolares inferiores a los obtenidos por los de nacionalidad española. La literatura es prolífica a la hora de aportar justificaciones a dichas diferencias, no obstante, un amplio sector ofrece explicaciones multicasuales, es decir, los factores que fundamentalmente pueden determinar la trayectoria escolar de un estudiante son personales, sociofamiliares y escolares.

Partiendo de tales lecturas y en un intento de corroborar los resultados empíricos de las miamas, en el presente texto hemos evaluado los resultados escolares del alumnado de un centro de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de una ciudad andaluza. Para ello, se ha analizado cómo promocionan en cada uno de los cuatro cursos de esta etapa educativa y qué resultados obtienen en determinadas materias curriculares al finalizar cada curso escolar. Tal y como hemos podido comprobar tras este análisis de corte cuantitativo, en efecto, los resultados académicos –en forma de calificaciones– del alumnado de nacionalidad extranjera son inferiores a los resultados de sus compañeros de nacionalidad española. No

obstante, las trayectorias de los primeros presentan mejores logros que la de los segundos si se tiene en cuenta de dónde parten y a qué punto llegan.

Como consecuencia de este planteamiento de “trayectorias”, en segundo lugar, hemos analizado las explicaciones y análisis que los “actores” de la comunidad educativa ofrecen acerca de qué manera y en qué medida, un individuo puede ejercer influencia sobre el comportamiento, actitud y desarrollo intelectual de otro. Para ello, hemos “buceado” –desde una perspectiva novedosa, a nuestro parecer– en cómo los propios escolares, sus familiares y su profesorado interpretan ese denominado “efecto compañero”. En otras palabras, hemos estudiado los discursos producidos por la comunidad educativa acerca de la forma en que los estudiantes construyen sus grupos de iguales en la escuela y acerca de cómo relacionan estas amistades con sus trayectorias académicas.

Y por último, en tercer lugar, hemos analizado las diferentes miradas de los docentes del centro escolar, las explicaciones que ofrecen para razonar el por qué de las trayectorias académicas del alumnado “diverso” –aquellos que pertenecen a entornos deprivados socioeconómicamente, minorías étnicas y/o de nacionalidad extranjera– y la concepción que tienen sobre el desarrollo de su propia práctica docente –con los estudiantes en general y con los que presentan situación de desventaja socioeconómica y familiar y/o tienen nacionalidad extranjera, en particular–, a la vez que hemos intentando determinar en qué medida y de qué manera influye la mirada del profesorado en las trayectorias escolares del alumnado “diverso” y los efectos que tiene el alumnado “diverso” en sus prácticas docentes en el aula.

Con todo, hemos intentado responder a las siguientes preguntas:

- ¿Existen diferencias en las calificaciones de los estudiantes nacionales y extranjeros del Instituto de Educación Secundaria?
- ¿Cómo son las notas del alumnado que “promociona” y del que “no promociona”?
- ¿Cómo relacionan los propios escolares sus preferencias de amistad con las expectativas de éxito o fracaso académico y con sus propias trayectorias escolares?
- ¿Cómo justifica el profesorado los resultados y trayectorias escolares del alumnado “diverso” en general –y del de nacionalidad extranjera en particular?

SOBRE RESULTADOS ESCOLARES

Como decíamos con anterioridad, a partir del análisis cuantitativo de los datos podemos concluir que el alumnado de nacionalidad extranjera del IES Profesor Espina promociona menos que el alumnado nacional. De cualquier manera, los datos también apuntan a serias dificultades para explicar las diferencias por el hecho de tener una u otra nacionalidad. La literatura internacional ya hemos mencionado que apunta a razones o circunstancias *personales* (Caso y Hernández, 2007; González-Pienda, 2002 y Kovacs et al., 2008), *familiares* (Berger, 2004; Contreras, Corvalán, y Redondo, 2007; Heath, Rotheron y Kilpi, 2008; Kao y Thompson, 2003; Marks, 2005; Ruiz de Miguel, 2009; Schnepf, 2004 y Yubero, Serna y Martínez, 2005) y *escolares* (Benito, 2007 y Cebolla, 2007).

Pero pensamos que no estamos terminando de enfocar el problema correctamente con esta forma de mirar el fenómeno de los resultados escolares de grupos distintos –agrupados en este caso por su nacionalidad–. Pensamos que el

problema fundamental se encuentra en lo que nos dicen las categorías construidas para la elaboración de grupos, muestras y poblaciones. Reflexionemos sobre lo que hemos producido y luego discutamos alguno de esos resultados.

Si retomamos las preguntas de investigación que nos planteábamos al comienzo, creemos que es posible responder afirmativamente a la siguiente pregunta: *¿Existen diferencias en las calificaciones de los estudiantes nacionales y extranjeros del IES “Profesor Espina” en los cuatro cursos de la ESO analizados?*. Efectivamente, los estudiantes de nacionalidad extranjera obtienen calificaciones inferiores que sus compañeros españoles, y por tanto, sus medias de calificaciones son sustancialmente inferiores.

Con respecto a las siguientes preguntas de investigación que nos formulábamos: *¿cómo son las notas del alumnado que “promociona” y del que “no promociona”?, ¿qué grupo tiene medias más altas dentro de los que pasan de curso y de los que no pasan?*, observamos que los escolares de nacionalidad extranjera repiten con calificaciones más altas y promocionan con calificaciones más bajas.

Con todo, lo que toca ahora es que nos preguntemos si estas diferencias en los resultados escolares no podrían haber sido también observadas entre el alumnado nacional con entorno familiar y social similar al de la población de nacionalidad extranjera. Con los datos que ahora conocemos fruto de nuestro trabajo de campo la respuesta sería afirmativa. A lo largo de los tres años de estancia en Instituto hemos percibido que en el caso de los escolares nacionales que obtienen bajas calificaciones, existen similares problemas personales, familiares y escolares que en el caso de los jóvenes de nacionalidad extranjera: insuficientes ingresos económicos, escaso capital educativo, cultural y social de su entorno, falta de

hábitos de lectura o de acceso a bienes culturales, problemas familiares diversos, vivienda compartida con otras familias, falta de expectativas del entorno familiar y social, falta de motivación intrínseca, de voluntad o de habilidades intelectuales, falta de valoración de la educación, repeticiones de curso, etc.

Podríamos ya aventurar entonces que el llamado “problema” no se sitúa en la condición de extranjero, sino en un conjunto de condiciones socioculturales que parece que queremos resumir en ese agrupamiento, cuando lo único que expresa el ser extranjero es una situación jurídico-administrativa. Mirar entonces a ese llamado “problema” exclusivamente desde las calificaciones escolares, se nos revela como claramente insuficiente. La principal dificultad que observamos – aunque no la única– tiene que ver con la construcción de las categorías grupales que estamos comparando: “escolares nacionales” *versus* “escolares de nacionalidad extranjera”.

No se trata de negar las diferencias que puedan existir entre las calificaciones de uno u otro grupo, sino de que podamos mantener la existencia, más allá de una pura construcción social y no necesariamente científica y de uso investigador, de ambas categorías grupales. El que la escuela utilice con asiduidad la categoría de “escolares inmigrantes” no nos obliga a convertirla en una categoría de análisis en la investigación, similar a como nos explican Brubaker y Cooper (2000) con la noción de identidad. A nuestro modo de ver, una posible solución a lo que aparenta ser un problema metodológico, pero con alcances teóricos importantes, se debe resolver acudiendo a estudios aún más individualizados y necesariamente contextualizados. Se trataría de estudiar casos concretos de escolares y documentar sus recorridos y tránsitos por el sistema educativo. En nuestro trabajo

lo estamos definiendo como el estudio de *trayectorias escolares* y en próximos textos podremos presentar resultados sobre esta manera de proceder. Pero qué queremos decir con estudiar *trayectorias*.

Suele entenderse por *trayectoria* la evolución de una persona o grupo de personas en el desarrollo de sus actividades, de igual manera, suele relacionarse este término con formas lineales, aunque en múltiples ocasiones (sobre todo en las ciencias sociales) la realidad sea bien diferente. En nuestro caso, las *trayectorias* que estudiamos no se someten a dinámicas lineales, sino a sinuosos y complejos procesos de interacción entre personas y las circunstancias que les rodean.

La noción de *trayectoria*, por tanto, queda vinculada necesariamente a la noción de proceso, y es por ello que nuestro objetivo –en lo relativo a los procedimientos– debe ser estudiar las dinámicas escolares de diversos estudiantes de un centro escolar. Por esta razón, queremos reivindicar la noción de *trayectoria* en un sentido complejo, procesual y de múltiples interacciones. De esta manera relacionaremos la historia personal del individuo con las complejas y múltiples interacciones que tiene a lo largo de un periodo como el de la escolarización (en nuestro caso).

Por último, la noción de *trayectorias* que aquí planteamos la ligamos necesariamente a una idea de contexto diferente a la que suele ser habitual desde las ciencias sociales (contexto como lugar y/o territorio). Algo que están aprendiendo muchas disciplinas en el estudio de las migraciones es la configuración de un campo de estudio de saberes transdisciplinares. De este campo transdisciplinar hemos experimentado lo importante que es para el estudio de las migraciones el *aquí* y *allí*, no como situaciones o lugares, sino como nociones que construyen y reconstruyen los procesos de identificación.

De aquí surgirá, entre otras cuestiones, un concepto de contexto con claras dimensiones relacionales. Una noción de contexto que no debe dimensionarse en lo espacial, sino en la dotación de significados de los acontecimientos sociales y culturales que deben ser inscritos en él (García, Álvarez y Rubio, 2011). El estudio de las *trayectorias*, y de las personas implicadas en ellas, trabaja desde este concepto de contexto y tiene buena parte de sus fundamentos igualmente en él. Las *trayectorias* solo encuentran significados en una compleja red relacional de los procesos socioculturales que aunque se inscriban en los lugares “escuela”, trascienden de ellos para convertirse en dinámicas solo inteligibles desde esta noción procesual de *trayectorias*.

En resumen y como decíamos anteriormente, el menor ritmo de “promoción” del alumnado de nacionalidad extranjera es debido a sus peores calificaciones, pero solo en parte, debe haber otras razones de índole personal, familiar y/o escolar (estudiadas desde un punto de vista cualitativo). Creemos que deben intervenir aquí las ya citadas, pero esto será asunto de un estudio detallada de un trabajo posterior.

SOBRE EL DISCURSO EL ALUMNAO

Una vez analizados los datos cuantitativos, hemos procedido a realizar un estudio de los discursos producidos. Es difícil encontrar una única tendencia en la que encuadrar con soltura la relación entre “tipo de amistad” y resultados escolares. Coincidimos con Contini (2013) cuando asegura que este tipo de relaciones son complejas, heterogéneas y no siempre dirigidas en la misma dirección, no obstante, no estamos de acuerdo cuando asegura que son “generalmente negativas”. En los discursos presentados nos encontramos con tres escolares de

nacionalidad extranjera que indican sus preferencias por amistades de nacionalidad española y que tiene buenos resultados escolares.

Tenemos también la muestra de un escolar con las mismas preferencias de amistad pero con malos resultados escolares. Además, hemos presentado los discursos de aquellos escolares de nacionalidad extranjera (todos de países de América Centro, Sur y Caribe) que prefieren a lo que ellos denominan “latinos” y de ellos cinco no tienen buenos resultados escolares y uno sí⁸¹. Es decir, las amistades pueden ser “peligrosas” para el “éxito escolar”, pero pueden no serlo... Las razones para explicar los resultados son múltiples.

Si atendemos a lo expresado por el profesorado, los estudiantes y sus familias, la primera causa que nos ayudaría a explicar los resultados escolares de un estudiante parece evidente: no existe una única causa. Como ya hemos expresado en otros lugares (López-Suárez y García Castaño, 2011; López-Suárez y García Castaño, 2014), los resultados académicos de estos escolares tienen una explicación multicausal, no debemos pretender, por tanto, que sean sus amistades o el grupo de iguales con los que se relacionan quienes den la clave de sus calificaciones en el sistema educativo.

Pero si los resultados escolares responden a múltiples causas, la construcción de los grupos de amistad también. En la situación de minoría étnica en la que se

⁸¹ No pretendemos hacer representativos estos datos, tampoco se trata de una muestra seleccionada para tal fin. Como hemos anunciado, intentamos interpretar las conexiones que establecen en sus discursos estudiantes, familias y personal docente entre amistades y resultados escolares.

encuentra situada esta población en numerosas ocasiones –también en la escuela–, la construcción de sus grupos de amistad responde a diversos y complejos mecanismos en los que se combinan las razones personales y las razones sociales –Janette, María, Allison, Jimmy, Alex o Brandon pueden ser algunos ejemplos–.

Como nos recuerda la literatura especializada (Schneeweis y Winter-Ebmer, 2007), estos mecanismos se activan tanto por canales directos –transmisión de estudiante a estudiante–, como indirectos –procesos colaterales: conocimientos previos, estatus socioeconómico, familia, entorno social, necesidad de protección, soledad, expectativas personales, oposición cultural, falta de confianza, miedo, inseguridad, sentimiento de inferioridad, etc.–. Por ello, pretender atribuir a un tipo de amistad la seguridad de “éxito” escolar es muy arriesgado.

No obstante, a pesar de nuestras objeciones, hemos observado que los sujetos con los que se ha trabajado parecen estar convencidos de que unas amistades ayudan más que otras en los logros académicos –recordemos a una de las profesoras entrevistadas que se quejaba de lo negativo de las relaciones endogrupales entre los estudiantes de nacionalidad extranjera y de las estrechas relaciones que ella había encontrado entre escasa motivación hacia el trabajo individual y relaciones endogámicas; y recordemos a una de las madres, cuando aseguraba que cuando su hija era amiga de niñas de “aquí” sacaba mejores notas que cuando era amiga de niñas de otros países, afirmando tajantemente que estas nuevas amistades le habían perjudicado–.

Esta percepción mostrada en determinados discursos es la que ahora nos interesa resaltar. No se trata tanto de demostrar la posible relación entre resultados escolares y amistades –que de existir, iría en todas las direcciones posibles–, sino

de entender cómo son utilizadas tales (posibles) relaciones por los escolares, sus familias e incluso el profesorado, para justificar los resultados escolares y trayectorias académicas.

Nuestra intención no es determinar cómo se consigue éxito escolar a partir de un tipo concreto de relaciones de amistad en el centro escolar. Nuestro objetivo es interpretar qué significa esta relación para las familias, los escolares y el profesorado y cómo es usada en los discursos de todos ellos. En este sentido, observamos la tendencia a acreditar las relaciones de los estudiantes de nacionalidad extranjera con los autóctonos en la búsqueda de éxito escolar, aunque nuestra evidencia etnográfica no siempre lo muestre de esta manera. Incluso hemos observado cómo aquellos estudiantes de nacionalidad extranjera que se relacionan exclusivamente con los del mismo grupo étnico pueden mostrar, de igual modo, indicadores de éxito escolar.

Dos elementos aparecen marcados en los discursos analizados. Por un lado, la necesidad de un tipo de agrupaciones sin justificar que puedan dar lugar al éxito escolar y, por otro lado, las altas expectativas de éxitos futuros que parece poder lograrse con los buenos resultados escolares y estos parecen vincularse en algunos discursos a las relaciones con los autóctonos:

Tras el proceso migratorio, en numerosas ocasiones, los “recién llegados” construyen un grupo “entre ellos”, necesitan protección, y esta la buscan en el grupo de pertenencia por origen. Este nuevo grupo –que es construido con cierto dinamismo y facilidad– no existía en los lugares de procedencia (no se conocían personalmente, no pertenecían al mismo grupo étnico y en ocasiones, ni siquiera tenían la misma procedencia geográfica, nunca se habían identificado como

“latinos”). Es la migración la que les ha puesto en contacto. Se pueden sentir rechazados o simplemente desconocen o no encuentran las estrategias de acercamiento al grupo de autóctonos –a los que con frecuencia consideran como grupo cerrado (inaccesible) y homogéneo (piensan que todos sus miembros son uniformes y presentan características similares)–.

Ante tal situación, la asociación puede resultar más fácil con los que identifican como “los suyos”: iguales con las mismas dificultades a la hora de construir su grupo de amistad y posiblemente observándose como una minoría. Luego vendrá la “construcción” de dicha amistad a partir de la supuesta pertenecía étnica a lo “latino”, sin olvidar las añoranzas de lo que se ha dejado en los lugares de origen, lo que supone una contraposición continua y por ende, un rechazo hacia lo de aquí justificado por la necesidad urgente de dar respuesta a la propia adversidad (Suárez y Melillo, 2005).

Dos ejemplos pueden resultar ilustrativos. Recordemos como una de las estudiantes nos decía lo siguiente: “[...] estuve muchos días sentándome sola, no quería hablar con nadie. Un día vi a un grupo de latinos en el invernadero y a otro, en los setos. Me acerqué y desde entonces me junto con ellos. Ya no hablo con españoles, no me relaciono con ellos, no me gustan [...]. En mi pandilla, todas las niñas son latinas menos una que es de España y sale con uno de mi país. Yo me llevo bien con todos, me da igual de dónde sean”. O recordemos cuando otra de las estudiantes no relata con tristeza que “las españolas no hablan con nosotras porque no hablamos de lo mismo, no nos entendemos, cuando hablo con una española es como si me estuvieran clavando agujas. No es que me rechacen cuando me acerco a ellas, es que cuando he hablado ha sido todo tan superficial y

cortito que no merece la pena el esfuerzo. Por eso, ya ni me molesto, hablo con los de mi país”; para más adelante añadir “una persona me dijo que el problema de la incomunicación es nuestro, pero creo que está equivocado, el problema es de los dos. Nosotros no nos acercamos por miedo a que nos rechacen, ellos no se acercan porque tal vez se sienten superiores a nosotros. Yo no digo que todos sean malas personas, digo que me cuesta estar con ellos”. El miedo y el recelo podría explicarnos algunos de los elementos que se ponen en juego en las construcciones de estas amistades.

Las altas expectativas y su relación con el logro escolar –influenciadas por la propia familia y por la construcción del discurso migratorio–, es decir, la necesidad de triunfar como resultados de la migración. La explicación es clara: no tiene sentido haber venido si no es para “triunfar”. Sin olvidar un cierto tono de madurez, los adolescentes se plantean que su papel como escolares es lograr “grandes cosas” y ello pasa por el “éxito escolar” medido en términos de buenas calificaciones. Como nos recordaba González-Pienda (2002), lo que realmente favorece el éxito escolar es la motivación intrínseca –o deseo de triunfo– que posee cada individuo, cada estudiante. Esta fuerza interior es la que les motiva a llegar más lejos, independientemente de los obstáculos que tengan que superar día a día.

Recordemos el relato que nos ofrece una estudiante sobre su hermana y ella misma:

... cuando llegué tenía un nivel muy bajo, mi hermana también. Cuando mi hermana y yo vimos que no llegábamos, decidimos que la única solución que nos quedaba era ponernos a estudiar. No queríamos suspender como otras compañeras. Por eso, cuando salimos del Instituto, comemos y nos ponemos a estudiar hasta la noche [...] desde del principio

hemos sacado las mejores notas. Yo no he hecho más que estudiar desde que he llegado. Aquí el nivel es muy alto, pero si se estudia, se aprueba. Cuando vuelva todo me va a resultar más fácil.

Por otro lado, un elevado número de estudiantes de nacionalidad extranjera relacionen el éxito con “los de aquí”. Es obvio adivinar que perteneciendo al grupo minoritario, será más fácil encontrar a “los buenos” entre los “de aquí”, pues el grupo de autóctonos es más amplio y dominante (poderoso) y se puede pensar que están más cercanos al “éxito”. Elegirles a ellos como grupo de amistad es elegir las posibilidades de éxito que se buscan, por ello, puede ocurrir que esta motivación hacia el ascenso social y escolar guíe sus acciones hacia el “tipo de pares al que acercarse”.

Así nos lo muestra una de las estudiantes entrevistadas cuando nos reconoce sus objetivo: “un día, no sé por qué, me fijé en dos niñas que siempre se sentaban en el césped y se tiraban todo el recreo riendo. Al día siguiente, me fui hacia ellas y les dije que si me podía sentar a su lado, me respondieron que sí. Desde ese día estamos juntas, somos íntimas amigas. Han tenido muchísima influencia en mi vida y en mis notas [...], prefiero estar con niñas españolas, no entiendo a las latinas, siempre están pensando en los niños y en las discotecas. No estudian. En el colegio estaba siempre con españoles, en mi clase era la única de fuera y me he hecho a sus costumbres y forma de pensar”.

Es importante señalar también el hecho de que, como comentábamos con anterioridad, gran parte del profesorado ha mostrado en sus discursos la percepción crítica que tienen de las agrupación “entre ellos mismos” (entre los de nacionalidad extranjera), lo cual puede tener una influencia directa en los escolares que quieran tener éxito al percibir que no son valoradas muy bien tales

“agrupaciones étnicas”. La elección de los autóctonos puede suponer, en muchos casos, una forma de distinción que aproxima al estudiante a aquellos que también se distinguen por ser “buenos estudiantes” con buenos resultados escolares. En este sentido, el éxito escolar debe ser percibido como una forma de diferenciación de los iguales (tanto de nacionalidad española como extranjera).

En resumen, las amistades y el tipo de amistades de los escolares no nos permiten predecir los resultados académicos, ni sus trayectorias educativas, pero serán, en no pocas ocasiones, estas mismas amistades las que se utilizarán para justificar éxitos y fracasos en términos escolares, que para algunas personas serán también éxitos y fracasos en términos sociales.

No debemos olvidar, por último, que si los discursos del profesorado –aquellos que representan el conocimiento y la autoridad dentro de los centros escolares– son críticos con las agrupaciones entre “ellos mismos”, algunos escolares y sus familias con expectativas de éxito social –a través del éxito escolar– muestren predilección por las amistades con los autóctonos. Y decimos “algunos”, porque es verdad que presentamos casos en los que escolares con relaciones de amistad con los propios extranjeros consiguen también buenas calificaciones escolares, pero en estos casos no encontramos el anterior discurso que relaciona “éxito escolar” con “tipo de amistad”.

El objetivo de este alumnado es la consecución de éxito escolar y a la vez reconocen sentirse más a gusto con “los suyos”, pero no encontramos en sus discursos la relación causa efecto anteriormente mencionada, como si creemos haberla observado en los discursos de quienes relacionan éxito escolar y amistades autóctonas.

SOBRE EL DISCURSO DEL PROFESORADO

Los discursos producidos por el profesorado ilustran la situación en que parece hallarse un amplio sector de docentes frente a la nueva realidad de diversidad en las aulas. Sus argumentaciones nos descubren los aspectos más negativos que marcan su labor educativa: falta de apoyo de la administración, imposibilidad de planificar y llevar hacia adelante una labor docente adecuada por la diversidad de niveles, de lenguas y la escolarización tardía de escolares de nacionalidad extranjera a lo largo de todo el curso, dificultad y escasez de instrumentos a la hora de afrontar la diversidad y heterogeneidad de sus aulas, soledad, falta de reconocimiento por el esfuerzo invertido, etc.

Pero, ¿hasta qué punto este discurso no oculta una resistencia a enfrentarse al nuevo alumnado “diverso” y el rechazo a tener que desarrollar una labor educativa más complicada?. La respuesta a tal pregunta es ofrecida por un profesor de forma concluyente: “simplemente constatamos una realidad visible para todo el que lo quiera ver. Es muy difícil sobrellevar esto con tal heterogeneidad y escasez de recursos humanos y económicos. Así es imposible gestionar una educación de calidad... a no ser que lo que busquemos es un sitio donde recoger a los niños”.

En relación a este razonamiento, encontramos en la literatura diferentes puntos de vista. Terrén (2005) opina que el mayor obstáculo para una educación de calidad es la falta de políticas y prácticas educativas acordes con las necesidades reales de los estudiantes. En esta línea, Siguán (2003) y Bueno y Belda (2005) señalan que el profesorado ha sido formado para trabajar con un alumnado uniforme, por lo que este nuevo panorama hace que se sienta sorprendido y desconcertado a causa de la escasa preparación multicultural y el desconocimiento de herramientas

adecuadas para atender las necesidades de estudiantes con características diferentes a las del alumnado de nacionalidad española.

Con respecto a las prácticas igualitarias, algunos autores (Terrén, 2001; Bueno y Ibañez, 2005) piensan que si, ante la presencia de estudiantes de nacionalidad extranjera y/o de necesidades especiales, los docentes no modifican las actividades a realizar y los contenidos a transmitir, se pondrá en cuestión la igualdad de oportunidades. Aparicio y otros, 2003, por el contrario, restan importancia a los apoyos administrativos y a la formación de los docentes, para poner el acento en el papel jugado por las familias en los desempeños educativos del alumnado de nacionalidad extranjera.

No obstante, un sector del profesorado deja entrever en sus reflexiones que aún no ha terminado de digerir la amplia heterogeneidad existente en sus aulas, es consciente de que debe esforzarse para solventar esta nueva situación de “la mejor manera posible”, pero no siempre “podemos poner en práctica una atención individualizada para cada alumno que lo necesite”. La presencia de alumnado que no conoce el español produce igualmente cierta angustia y frustración debido a las dificultades para comunicarse entre dos personas que no hablan la misma lengua, situación para la cual el profesional de la educación no ha sido preparado. Otro sector por el contrario, afronta la presencia de alumnado diverso transformando totalmente sus prácticas docentes dentro aula, siempre y cuando tengan una “ratio pequeña y/o grupos formados *ex profeso* como de necesidades de atención específica”.

Si situamos nuestro punto de mira en las expectativas que posee el profesorado con respecto a los estudiantes de nacionalidad extranjera, las predicciones sobre

sus futuros académicos son positivas “si ellos y sus familias se implican en su proceso formativo”, lo que sería según Beltrán (1995) muy beneficioso y estaría relacionado con lo que Giné y Parcerisa (2007) defienden: todo docente tiene interiorizado a su estudiante ideal –respetuoso con las normas, atento, responsable, trabajador, motivado, etc.–, las expectativas son la comparación entre la percepción que tienen de sus estudiantes y la imagen que ellos tienen de su alumno ideal. En otros momentos, por el contrario, tienen previsiones menos positivas. Las razones que argumentan son el bajo nivel académico, la incorporación tardía y la falta de motivación intrínseca de este alumnado. Beltrán (1995) opina que las expectativas negativas son perjudiciales por el hecho de ser negativas.

De todas formas, por regla general, el profesorado está en desacuerdo con este punto de vista: “el éxito o fracaso escolar de un estudiante no está relacionado con lo que yo espero que conseguirán, está relacionado con el interés que tenga por su proceso formativo”. Y reiteran: “siempre que un niño esté interesado en aprender tenemos la misma actitud positiva, el mismo interés, la misma confianza y el mismo respeto por él, saque las notas que saque”. En su conjunto, el profesorado del IES Profesor Espina espera mucho de todo el alumnado, “proporcionándoles –a todos– los recursos necesarios para una trayectoria escolar de éxito aunque no siempre saben utilizarlos adecuadamente” porque hay niños que, “a pesar de las dificultades a las que deben enfrentarse, asumen responsabilidades con el trabajo escolar y logran avances importantes en el rendimiento y otros que no tienen ese nivel de compromiso”.

Con respecto al rendimiento académico, el profesorado destaca que un elevado número de estudiantes presenta desfase curricular, por lo que, al tener que ser matriculados en el curso que les corresponde por edad cronológica, ve reducido su desempeño escolar.

Referente a los contenidos curriculares –en concreto, el profesorado de lengua y matemáticas señala con frecuencia que el nivel de conocimiento no corresponde con las exigencias mínimas previstas en el sistema educativo español– se indican las diferencias de nivel entre el sistema educativo español y el de los países latinoamericanos de los que proviene una parte de los estudiantes de nueva incorporación. Se subraya también de forma recurrente las mayores dificultades en el proceso de aprendizaje del alumnado de nacionalidad extranjera, y de forma muy evidente, del de países latinoamericanos. Incluso en algunos casos son señaladas escasas habilidades y destrezas intelectuales básicas, falta de experiencia en el trabajo académico, escasa motivación intrínseca y cerrazón ante la extrínseca y dificultades para mantener la atención en clase, causado todo ello quizás, por de la falta de escolarización previa en sus países de origen.

En cuanto al comportamiento en clase de los estudiantes de nacionalidad extranjera –y de los que se ha realizado Historia de Vida en particular–, la tendencia más general subraya que se caracteriza por “el uso de formas sociales educadas y muy formales”.

Si nos centramos en la integración –entendida esta como trayectoria académica, relaciones sociales con iguales de la misma procedencia geográfica y/o iguales de nacionalidad española, relaciones emocionales, patrones comunicativos– en la Institución escolar, los docentes muestran su desconcierto al comprobar que no

resulta tan efectiva como podría esperarse por los vínculos históricos y lingüísticos entre ambas comunidades. Quizás, la propia edad adolescente del estudiante, el proceso migratorio y las dificultades que entraña, la vulnerabilidad emocional, el bajo nivel que traen de sus países, minen su autoestima y capacidad de trabajo, percibiendo la escuela como un territorio extraño y hostil (Suárez-Orozco, 2003), frenando todos sus deseos de integración y de participación en la sociedad de acogida (Baráibar, 2005).

Con respecto a la educación intercultural, los equipos docentes deben incluir en sus programaciones didácticas objetivos relacionados con la atención específica al alumnado de nacionalidad extranjera –lo que debería suponer, evidentemente, una preparación suficiente y necesaria–. Es decir, en función de las características particulares de los estudiantes, el profesorado debe introducir en su práctica diaria los contenidos didácticos y estilos pedagógicos que marca la legislación vigente en relación a la educación intercultural. Pero la realidad y la experiencia cotidiana son bien diferentes. Existe falta de coherencia entre los discursos Administrativos y las circunstancias concretas con las que se encuentran los docentes en su actividad habitual, de ahí la “dificultad para poner en práctica los objetivos marcados”, además de la falta de preparación específica de gran parte del profesorado con respecto a las exigencias de la Administración educativa.

En general, el profesorado se queja de la ambigüedad, imprecisión y poca claridad de los textos oficiales y de que es una tarea complicada que exige un alto grado de compromiso, tiempo, esfuerzo y formación práctica –no teórica–: “¿cómo se promueven las actitudes democráticas y de reconocimiento del potencial enriquecedor de la diversidad cultural en mi asignatura, pura demagogia?”,

“¿cómo, cuándo, con qué técnicas tenemos que recoger los datos familiares, educativos y culturales de cada niño?”, “¿cómo voy a interpretar unos datos si no estoy formado para ello?”, “¿cómo voy a tomar decisiones sobre algo que desconozco?”, “yo enseño educación intercultural con mi ejemplo, soy responsable, respetuoso y comprometido”.

Es decir, para el profesorado, las exigencias de la Administración están lejos de ser lógicas y practicables, son contradictorias y están llenas de paradojas. La Educación Intercultural es para ellos algo así como “la práctica de actividades folclóricas”, por lo que apenas se hacen actividades relacionadas con la “interculturalidad que promueve la Administración”.

La percepción que tiene el profesorado sobre la relación entre el entorno sociofamiliar y económico del estudiante y su trayectoria educativa es en gran medida bastante unánime. Tal y como señala el Proyecto Curricular de Centro del IES, desde la creación de este centro, parte del alumnado proviene de un sector socioeconómico y cultural que se podría “calificar de medio y medio bajo”, lo que no impide que tengan “buena aceptación de la institución escolar y motivación para el estudio”. Es tras la puesta en marcha de la LOGSE y la incorporación de estudiantes de barrios marginales y chabolistas del entorno y la llegada de estudiantes de nacionalidad extranjera, cuando el profesorado observa que “la motivación hacia el estudio no es el de hace años” a pesar de que “muchas familias de aquí y de allí tienen situaciones familiares y socioeconómicas similares a la de los estudiantes que teníamos hace veinticinco años”.

Unos docentes relacionan las trayectorias escolares de fracaso con la precariedad del entorno doméstico, la inestabilidad económica o de la estructura familiar, la

carencia de control paterno o materno, las expectativas incumplidas, el tipo de grupo de iguales y entorno social seleccionado por el alumnado, etc. Por el contrario, otros opinan que a pesar de la desventaja sociofamiliar y económica de ciertos estudiantes, el nivel educativo y atención prestada por los progenitores, la capacidad de trabajo, la motivación intrínseca, extrínseca y las expectativas del individuo o de su entorno más cercano pueden hacer efectivo un buen rendimiento escolar.

Un lugar de consenso entre los discursos del profesorado se sitúa en torno a la defensa del trato igualitario y la no discriminación. Por un lado, este discurso puede ser considerado como un no reconocimiento de la diversidad, a pesar de que quien lo formula pone el énfasis en la no discriminación de unos con respecto a otros. Por otro, el profesorado, al no discriminar y abordar las diferencias de forma igualitaria, reivindica una actitud positiva en la dificultad que se encuentran en la práctica diaria de las especificidades.

Desde otra perspectiva, puede entenderse que el alumnado de nacionalidad extranjera es tratado de forma igualitaria porque se espera de él que se asimile, se adapte o se occidentalice, no obstante, el profesorado defiende la idea de que la transmisión de contenidos no tiene por qué estar mediatizada por el origen geográfico –más allá del conocimiento de la lengua castellana– y que la gran diversidad existente en las aulas impide la atención individualizada con respecto a niveles académicos y lenguas de origen.

Otro discurso muy extendido es la necesidad de búsqueda de soluciones que amortigüen los problemas surgidos en los procesos de enseñanza-aprendizaje en aulas con amplia diversidad de niveles y lenguas. Entre ellas está evitar el goteo

constante de estudiantes de nacionalidad extranjera y el aumento de recursos humanos y económicos. El profesorado se sienten desbordado y con una sensación continua de “volver a empezar” especialmente cuando existe número elevado de población de nacionalidad extranjera y/o de entornos desestructurados. Piensan que la diversidad, el desfase curricular y la incorporación tardía en el aula impiden la correcta atención de todo el alumnado, “si te centras en los que van mal, desatiendes al resto y lo mismo si haces lo contrario, así no se puede ofrecer una formación de calidad”.

De igual manera, la falta de recursos humanos, económicos y la ausencia de una política educativa seria y duradera provocan en el profesorado malestar. Desde la perspectiva del profesorado, la actividad educativa está marcada en numerosas ocasiones por el abandono de la Administración y por el voluntarismo y esfuerzo en solitario para mantener el respeto, la autoridad y el ambiente de trabajo. Es necesario por tanto, más apoyo de las Instituciones de Estado –formación específica, profesorado de apoyo, enseñanza de idiomas, ratio más reducida, reparto equitativo de estudiantes entre distintos centros, etc.–, si se quieren solventar las deficiencias de partida y garantizar la igualdad de oportunidades educativas.

Es decir, la diversidad en el aula conforma una nueva realidad que exige “nuevos desafíos reales y demagógicos” y el reconocimiento por parte de todos de que “las desventajas educativas están derivadas en gran medida por la desigualdad social y no por su especificidad cultural”. Este argumento es el que lleva al profesorado a reclamar ayudas claramente definidas, recursos suficientes y políticas sociales a las

familias, sin las cuales el papel de ellos como docentes queda muy limitado en su capacidad integradora.

Un amplio grupo de docentes piensan que si se tuvieron los instrumentos necesarios sería posible obtener resultados positivos, otros afirman que, “aunque lo que hacemos no es del todo válido, con la situación actual en las aulas no nos queda otra alternativa” y existe un amplio consenso cuando afirman que el problema de fondo es Administrativo y sociofamiliar y no cultural o escolar. Con este escenario, el desarrollo de líneas claras de política educativa institucional acompañadas de los recursos necesarios para desarrollarlas y el apoyo social a las familias aparecen como estrategias recurrentes para abordar adecuadamente la diversidad cultural y mejorar buena parte de las dificultades que se presentan en el Instituto.

Este panorama constituye un reto para el profesorado: “es muy difícil encontrar las estrategias adecuadas para estimular y mejorar el desarrollo intelectual y desempeño académico de los estudiantes”. Desde su punto de vista, la insuficiencia de recursos, la falta de apoyos educativos, la situación personal, familiar, socioeconómica y académica de cada estudiante, la falta de expectativas, etc., hace considerablemente complicado poner en práctica las técnicas y metodologías necesarias para lograr una atención más individualizada y por ende, mejores trayectorias escolares de los estudiantes.

BIBLIOGRAFÍA

- Abajo, J. y Carrasco, S. (Eds.). (2004). *Experiencias y trayectorias de éxito escolar de gitanas y gitanos en España*. Madrid: CIDE-Instituto de la Mujer.
- Agirdag, O., Van Houtte, M. y Van Avermaet, P. (2012). Why does the ethnic and socio-economic composition of schools influence math achievement? The role of sense of futility and futility culture. *European Sociological Review* 28 (3), 366–378.
- Agirdag, O., Van Houtte, M. y Van Avermaet, P. (2012). Why does the ethnic and socio-economic composition of schools influence math achievement? The role of sense of futility and futility culture. *European Sociological Review* 28 (3), 366–378.
- Aguirre, A. (1995). Etnografía. En Aguirre Baztán (Ed.). *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. Barcelona: Marcombo.
- Agullo, E. (1997). *Jóvenes, trabajo e identidad*. Universidad de Oviedo: Servicio de Publicaciones.
- Aja, E. (2000). La regulación de la educación de los inmigrantes. En E. Aja, F. Carbonell, Colectivo Ioé, J. Funes y I. Vila (Eds.). *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Alegre, M. À., Benito, R., Chela, X. y González, S. (2010b). *Les famílies davant l'elecció escolar: dilemes i desigualtats en la tria de centre a la ciutat de Barcelona*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Alegre, M. À., Benito, R., y González, S. (2007a). *Els sistemes educatius als països d'origen de l'alumnat immigrat. Una aproximació*. Barcelona: Fundació Bofill.
- Altermatt E. y Pomerantz E. (2005). The implications of having high-achieving versus low-achieving friends: A longitudinal analysis. *Social Development*, 14 (1), 61-81.
- Ammermueller, A. y Pischke, J. (2009). Peer Effects in European Primary Schools: Evidence from the Progress in International Reading Literacy Study. *Journal of Labor Economics*, 27(3), 315-348.
- Andalucía Acoge (1999). El mediador intercultural en los servicios educativos. Propuesta de acción de Andalucía Acoge. Seminario transnacional de mediación intercultural. Barcelona: Diputación de Barcelona.
- Anghel, B., y Cabrales, A. (2014). The determinants of success in primary education in Spain. *Revista de Evaluación de Programas y Políticas Públicas*, 2, 22-53.

- Angrist, J. y Lang, K. (2004). Does School Integration Generate Peer Effects? Evidence from Boston's Metco Program. *The American Economic Review*, 94 (5), 1613-1634.
- Aparicio, R. (Coord.) (2003). *Red de menores extranjeros escolarizados. La familia y la integración escolar de los menores de origen extranjero*. Madrid: Instituto Universitario de estudios sobre migraciones, Universidad Pontificia de Comillas.
- Arbaci, S. (2008). Hacia la construcción de un discurso sobre la inmigración en las ciudades del sur de Europa. La política urbanística y de vivienda como mecanismos estructurales de marginación étnica residencial. *Arquitectura, ciudad y entorno*, 8, 11-38.
- Archer, L. y Leathwood, C. (2003). New times-Old Inequalities: diverse working-class femininities in education. *Gender and Education*. Taylor y Francis Group, 15 (3), 227-235.
- Arnaus, R. y Contreras, J. (1995). El compromiso ético en la investigación etnográfica. *Temps d'Educació*, 14(2), 33-60.
- Ascenio, C. (1995). Biografía etnográfica. En Aguirre Baztán (Ed.). *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. Barcelona: Marcombo.
- Back, M. y Kenny, D. (2010). The social relations model: How to understand dyadic processes. *Social and Personality Psychology Compass*, 4, 855-870.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Baráibar, J. M. (2005). *Inmigración, Familias y Escuela en Educación Infantil*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Barber, M. y Mourshed, M. (2008). How the World's Best-Performing School Systems Come Out On Top. Recuperado el 21 de enero de 2015 de http://www.mckinsey.com/client-service/social-sector/resources/pdf/Worlds_School_Systems_Final.pdf.
- Bardin, L. (1986). *L'analyse de contenu*. Paris: PUF.
- Bartolomé, M. (1992). Investigación cualitativa en educación, ¿comprender o transformar?. *RIE*, 20, 7-36.
- Bauer, P. y Riphahn, R. (2009). Age at School Entry and Intergenerational Educational Mobility. *IZA Discussion Paper*, 3977.

- Bayona, J. (2007). La segregación residencial de la población extranjera en Barcelona: ¿una segregación fragmentada?. *Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 11. Consultado de <http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-235.htm> el 19 de noviembre de 2014.
- Beltrán, J. (1985). *Psicología educacional*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Bénabou, R., Kramarz, F. y Prost, C. (2009). The French zones d'éducation prioritaire: Much ado about nothing?. *Economics of Education Review*, 28 (3).
- Benito, A. (2007). La LOE ante el fracaso, la repetición y el abandono escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(7). Recuperado de <http://www.ricoei.org/deloslectores/1847Martin.pdf> el 12 de enero de 2015.
- Benito, R. y González, I. (2007). *Processos de segregació escolar a Catalunya*. Barcelona: Mediterrània.
- Benito, R., Chela, X. y González, S. (2007). Efectes de la composició social dels centres d'ensenyament obligatori sobre el rendiment i les expectatives de l'alumnat. Bellaterra: IGOP, UAB.
- Berelson, B. (1952). *Content analysis in communication research*, New York: The Free Press
- Berger, K. S. (2004). *Psicología del desarrollo: infancia y adolescencia*. Madrid: Editorial Médica Panamericana S.A.
- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social*. Barcelona: Ariel.
- Bernstein, B. (1975). *Class, Codes and Control*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Bernstein, B. (1977). *Class, Codes and Control: Towards a theory of educational transmissions*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Berry, J., Phinney, J., Sam, D. y Vedder, P. (Eds.). (2006). *Immigrant youth in cultural transition: Acculturation, identity and adaptation across national context*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bion, W. (1974). *Experiencias en grupos*. Buenos Aires: Paidós.
- Björklund, A. y Chadwick, L. (2003). Intergenerational income mobility in permanent and separated Families. *Economics Letters* 80, 239-246.

- Bleidorn, W. (2012). Hitting the road to adulthood: Short-term personality development during a major life transition. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 38, 1594-1608.
- Bonal, X. (2005). *Sociología de la educación: una aproximación a las corrientes contemporáneas*. Barcelona: Paidós.
- Borjas, G. (1995). Ethnicity, Neighbourhoods and Human Capital Externalities. *American Economic Review*, 85, 365–390.
- Bouché, J.H. (1994). Etnografía, etnología y antropología: Un enfoque pedagógico. En López-Barajas y Montoya (Eds.). *La Investigación etnográfica. Fundamentos y técnica*. Madrid: UNED
- Boudon, R. (1974). *Education, Opportunity, and Social Inequality: Changing Prospects in Western Society*. New York: Wiley.
- Boulot S., Boyzon-Fradet D. (1988). *Les immigrés et l'école: une course d'obstacles. Lectures de chiffres*. Paris: L'Harmattan-CIEMI.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1970). *Reproduction in Education, Society and Culture*. Londres: Sage.
- Braster, S. y Dronkers, J. (2013). The positive effects of ethnic diversity in class on the educational performance of pupils in a multi-ethnic European metropole, 18/13. *CREAM Discussion Paper Series*. University College London.
- Brinbaum, Y. y Kieffer, A. (2005). D'une génération à l'autre, les aspirations éducatives des familles immigrées: ambition et persévérance. *Éducation et Formations*, 72, 53-75.
- Brinbaum, Y. y Cebolla, H. (2007). The school careers of ethnic minority youth in France. Success or disillusion? *Ethnicities* 7 (3), 445–474.
- Brophy, J. y Good, T. (1970). Teachers communications of diferencial expectation for children's classroom performance: Some behavioral data. *Journal of Educational Psychology*, 61, 365-374.
- Brubaker, R. y Cooper F. (2000). Beyond "identity". *Theory and Society*, 29, 1-47.
- Brunello, G. y Rocco, L. (2011). The Effect of Immigration on the School Performance of Natives: Cross Country Evidence Using PISA Test Scores. *IZA Discussion Paper*, 5479.
- Buckley, M. (1988). Inmigración y comercio en Madrid. Nuevos negocios para nuevas gentes. *Anales de Geografía de la Universidad Complutense*, 18, 283-297.

- Bueno, J. y Belda, J. (2005). *Familias inmigrantes en la escuela. Discursos de los agentes educativos*. Valencia. Universidad de Valencia.
- Burke, M. y Sass, T. (2008). Classroom Peer Effects and Student Achievement. *Calder Urban Institute*. Working Paper, 18.
- Burke, M. y Sass, T. (2009). Classroom Peer Effects and Student Achievement. *Public Policy Discussion Papers*, 15, 1-17.
- Caille J. P. (2005b). Le vécu des phases d'orientation en fin de troisième et de seconde. *Éducation et Formations*, 72, 72-99.
- Calero, J. (2006). Desigualdades tras la educación obligatoria: nuevas evidencias. *Laboratorio de Alternativas*. Documento de Trabajo, 83.
- Calero, J. y Escardíbul, J. (2007). Políticas educativas y ámbitos de desigualdad en la educación española. En Navarro, V. (Ed.). *La situación social en España. Volumen II*. Biblioteca Nueva.
- Calero, J. y Escardíbul, J. (2007). Evaluación de servicios educativos: el rendimiento en los centros públicos y privados medido en PISA-2003. *Hacienda Pública Española*, 183(4), 33-66.
- Calero, J. y Waisgrais, S. (2009). Factores de desigualdad en la educación española. Una aproximación a través de las evaluaciones de PISA. *Papeles de Economía Española*, 119, 86-98.
- Calero, J. y Waisgrais, S. (2009). Rendimientos educativos de los alumnos inmigrantes: identificación de la incidencia de la condición de inmigrante y de los peer effects. *Comunicación presentada al XVI Encuentro de Economía Pública*. Granada.
- Calero, J., Choi, A. y Waisgrais, S. (2009). Determinantes del rendimiento educativo del alumnado de origen nacional e inmigrante en Pisa-2006. *Información Comercial Española*, 78, 281-310.
- Calero, J., Choi, A. y Waisgrais, S. (2010). Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España: una aproximación a través de un análisis logístico multinivel aplicado a PISA-2006. *Revista de Educación*, Número Extraordinario, 225-256.
- Calero, J., Choi, Á. y Waisgrais, S. (2010). *El rendimiento educativo de los alumnos inmigrantes analizado a través de PISA-2006*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Camarata, S. y Woodcock, R. (2006). Sex differences in processing speed: Developmental effects in males and females. *Intelligence*, 34(3), 231-252.

- Carabaña, J. (2006). Los alumnos inmigrantes en la escuela española. En E. Aja y J. Arango (Eds.). *Veinte años de inmigración en España. Perspectiva jurídica y sociológica (1985-2004)*. Barcelona: Fundación CIDOB.
- Carabaña, J. (2007). Desigualtats explicables i desigualtats inexplicables a l'informe pisa. *Quaderns D'Avaluació*, 7, 35-61.
- Carabaña, J. (2012). Concentración de inmigrantes y resultados escolares: una falsa alarma. *ARI*, 11.
- Carabaña, J. (2012). Las escuelas del futuro. *Claves de razón práctica*, 222, 9-19.
- Carabaña, J. (2012). *Los efectos de la concentración de los inmigrantes sobre la composición social de las escuelas*. Recuperado de www.ucm.es/info/socio6ed el 21 de enero de 2015.
- Carabaña, J. (2012). *Repetición de curso y puntuaciones PISA*. Informe español. Volumen II: Análisis secundario. Madrid: Documento de trabajo.
- Cardano, M. (2003). *Tecniche di ricerca qualitativa. Percorsi di ricerca nelle scienze sociali*. Roma: Carocci.
- Carrasco, S. y Gibson, M. (2010). La educación de los jóvenes de origen inmigrante en secundaria: algunas lecciones comparativas desde Cataluña y California. *Revista del Ministerio de Trabajo e Inmigración*, 90, 59-75.
- Carrasco, S., Pàmies, J., Ponferrada, M., Ballestín, B. y Bertran, M. (2009). Segregación escolar e inmigración en Cataluña: aproximaciones etnográficas. *Grupo EMIGRA, Working Papers*, 126.
- Carrasco, S., Pàmies, J., Ponferrada, M., Ballestín, B. y Bertran, M. (2011). Segregación escolar e inmigración en Cataluña: aproximaciones etnográficas. En F. J. García Castaño y S. Carrasco (Eds.). *Población inmigrante y escuela. Conocimientos y saberes de investigación. Textos reunidos en homenaje a Eduardo Terrén Lalana*. Colección Estudios Creade, 5. Madrid: Ministerio de Educación.
- Carrell, E., Gilchrist, R., Fullerton, R. y West, J. (2009). Does Your Cohort Matter? Measuring Peer Effects in College Achievement. *Journal of Labor Economics*, 27(3), 439-464.
- Carter, P. (2005). *Keeping It Real: School Success beyond Black and White*. New York: Oxford University Press

- Caso, J. y Hernández, L. (2007). Variables que inciden en el rendimiento académico de adolescentes Mexicanos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39 (3), 487-495.
- Cebolla, H. (2007). Immigrant concentration at schools: peer-pressures in place?. *European Sociological Review*, 23(1), 1-16.
- Cebolla, H. (2007). La concentración de minorías étnicas en las escuelas británicas: un análisis sobre la elección de centros. *REIS*, 118, 97–121.
- Cebolla, H. (2011). Primary and Secondary Effects in the Explanation of Disadvantage in Education: The Children of Immigrant Families in France. *British Journal of Sociology of Education*, 32, 407-430.
- Cebolla, H. y Garrido, L. (2010). The Impact of Immigrant Concentration in Spanish Schools: School, Class, and Composition Effects. *European Sociological Review*, 27(5), 606–623.
- Cebolla, H. y González, A. (2008). *La inmigración en España (2001-2007). De la gestión de los flujos a la integración de los inmigrantes*. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Cervini, R. (2003). Relaciones entre composición estudiantil, proceso escolar y el logro en matemáticas en la Educación Secundaria en Argentina. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(1), 72–98.
- Chen, H., Murry, Y. y McBride, V. (2006). Perceived Discrimination and the Adjustment of African American Youths: A Five-Year Longitudinal Analysis with Contextual Moderation Effects. *Child Development*, 77(5), 1170-1189.
- Chiswick, B. y Miller, P. (2009). The International Transferability of Immigrants' Human Capital. *Economics of Education Review*, 28, 162-169.
- Christensen, G. y Stanat P. (2007). Language Policies and Practices for Helping Immigrants and Second-Generation Students Succeed. The Transatlantic Taskforce on Immigration and Integration. *Migration Policy Institute (MPI)*.
- Colectivo Ioé (2004). *Inmigración y Vivienda en España*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Colectivo Ioé (2005). Ciudadanos o intrusos: la opinión pública española ante los inmigrantes. *Papeles de Economía Española*, 104, 194-209.
- Colectivo Ioé (2013). La población inmigrada ante la crisis: ¿mirando hacia otro lado? *Boletín Ecos*, 24.

- Coleman, J. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of sociology*, 94.
- Coleman, J. (1990). *Foundations of Social Theory*. Cambridge: Harvard University Press.
- Coleman, J. (2001). Capital social en la creación de capital humano. *Zona Abierta*.
- Coleman, J., Campbell, E., Hobson, C., Mcpartland, J., Mood, A., Weinfeld, F. y York, R. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington, D.C.: Government Printing Office.
- Coll, C. y Solé, I. (1990). Factores Psicológicos, relaciones y contextuales implicados en el aprendizaje escolar. Madrid: Alianza Universidad.
- Contini, D. (2013). Immigrant background peer effects in Italian schools. *Social Science Research*, 42(4), 1122–1142.
- Contreras, M. Corvalán, F. y Redondo, J. (2007). Cuando la suerte está echada: Estudio comparativo de los factores asociados al rendimiento en la PSU. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación*, 5, 259-263.
- Cooley, J. (2008). Alternative mechanisms of peer achievement spillovers: Implications for identification and policy. *WCER*, Working Paper, 8.
- Corbetta, P. (2003). *Metodología y técnicas de la investigación social*. México: Mc Graw Hill.
- Córdoba, C. (2011). La concentración de alumnado extranjero en enseñanza Primaria: un estudio en dos ciudades andaluzas. *RES*, 16, 27-46.
- Cuadrado, P. (2014). *Evolución Reciente y Proyecciones de la Población en España*. Madrid: Dirección General del Servicio de Estudios, Boletín Económico.
- Cunha, F. y Heckman, J. (2009). Human capital formation in childhood and adolescence. *CESifo DICE Report*, 4.
- Day, C., Stobart, G., Sammons, P., Kington, A., Gu, Q., Smees, R. y Mujtaba, T. (2006). Variations in Teachers' Work, Lives and Effectiveness. *Department for Education and Skills*, Research Report, 743.
- De Giorgi, G., Pellizzari, M. y Redaelli, S. (2010). Identification of Social Interactions through Partially Overlapping Peer Groups. *American Economic Journal: Applied Economics*, 2(2).

- Defensor del Pueblo (2003). *La escolarización del alumnado de origen inmigrante en España: análisis descriptivo y estudio empírico*. Recuperado de <http://www.defensordelpueblo.es/informes2.asp> el 6 de octubre del 2014
- Delamont, S. (2002). *Fieldwork in Educational Settings. Methods, Pitfalls and Perspectives*. London: Routledge.
- Demant, J., Agirdag, O., Houtte, M. y Van Houtte, M. (2012). Constrict in the School Context. *The Sociological Quarterly*, 53(4), 654–675.
- Denzin, N. (1997). *Interpretive Ethnography*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dirección General de Coordinación de Políticas Migratorias de la Junta de Andalucía (2005). *Evaluación externa del I Plan Integral para la Inmigración de Andalucía*. Sevilla: Consejería de Gobernación de la Junta de Andalucía.
- Doherty, G. (2008). On quality in education. *Quality Assurance in Education*, 16 (3), 255-265.
- Domingo, A. y Sabater, A. (2013). Crisis económica e inmigración: la perspectiva demográfica. En Aja, E., Arango, J. y Oliver, J. (Eds.). *Inmigración y Crisis: entre la continuidad y el cambio. Anuario de inmigración en España*. Barcelona: Centro de Estudios y Documentación Internacional.
- Driessen, G. (2002). School composition and achievement in primary education: a large-scale multilevel approach. *Studies in Educational Evaluation*, 28, 347–368.
- Dronkers, J. (1999). The Effects of Parental Conflicts and Divorce on the Well-Being of Pupils in Dutch Secondary Education. *European Sociological Review*, 15, 195–212.
- Dronkers, J. (2010). Positive but also negative effects of ethnic diversity in schools on educational performance? An empirical test using cross-national PISA data. *MPRA*, 25598.
- Dronkers, J. y Heus, M. (2008). Negative selectivity of Europe's guest-worker immigration? The educational achievement of children of immigrants compared with the educational achievement of native children in their origin countries. *MPRA*, Working Paper, 22213.
- Dronkers, J. y Robert, P. (2008). Differences in scholastic achievement of public, private government-dependent, and private independent schools: A cross-national analysis. *Educational Policy*, 22, 541–577.

- Dronkers, J., de Heus, M. y Levels, M. (2012). Immigrant Pupils' Scientific Performance: The Influence of Educational System Features of Countries of Origin and Destination. *European University Institute Working Paper*, 42.
- Dronkers, J., Velden, R., Van Der Dunne, A. y Van Der Velden, R. (2011). The effects of educational systems, school-compositions, track-level, parental background and immigrants' origins on the achievement of 15-years old native and immigrant students. A reanalysis of PISA 2006. *Research Memoranda*. Maastricht: ROA, Research Centre for Education and the Labour Market.
- Duru-Bellat, M. (1997). Les effets pervers des classes de niveau dans les collèges. *Revue Française de Sociologie*, 38, 759-790.
- Dustman, C., Frattini, T. y Lanzara, G. (2011). Educational Achievement of Second Generation Immigrants: An International Comparison. *Centro Studi Luca D'Agliano Development Studies*, 314.
- Eccles, J. y Wigfield, A. (2002). Motivational, Beliefs, Values, and Goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.
- Ellen, R. (1984). *Ethnographic Research: a guide to general conduct*. London: Academic Press.
- Entorf, H. y Lauk, M. (2008). Peer Effects, Social Multipliers and Migrants at School: An International Comparison. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 34(4), 633-654.
- Eren, O. y Millimet, J. (2008). Time to learn? The organizational structure of schools and student achievement. *En The Economics of Education and Training*. Dustmann Christian, Bernd Fitzenberger and Stephen Machin (Eds.). Meppel, The Netherlands: Physica-Verlag Heidelberg.
- Escudero Muñoz, J. M. (2005). Fracaso escolar, exclusión educativa: ¿de qué se excluye y cómo?. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 1 (1).
- Escudero, J. M. (2006a). La formación del profesorado y el derecho de una buena educación para todos. En J. M. Escudero y A. Luis (Coords.). *Formación del Profesorado y Educación de calidad para todos*. Barcelona: Octaedro.
- Escudero, J. M. (2006b). Compartir propósitos y responsabilidades para la mejora democrática de la educación. *Revista de Educación*, 339, 19-41.
- Espejo, L. (2008). El fenómeno de la inmigración en España y en las políticas educativas territoriales. *Revista Española de Educación Comparada*, (14), 13-47.

- Esser, H. (2006). Migration, Language and Integration. *AKI Research Review*, 4.
- Felouzis, G. (2003). La ségrégation ethnique au collège et ses conséquences. *Revue Française de Sociologie*, 44, 413-447.
- Felouzis, G. (2005). Ethnic segregation and its effects in Middle School in France. *Revue Française de Sociologie*, 46 (5).
- Felouzis, G., Liot, F. y Perroton, J. (2005). *L'apartheid scolaire: Enquête sur la ségrégation ethnique dans les collèges*. Paris: Seuil.
- Fernández, J. y Sánchez, M. (2003). Acción didáctica del profesorado andaluz con hijos e hijas de inmigrantes. En J.C. Andreo (Coord.). *Inmigración extranjera en Andalucía*. Sevilla: Consejería de Gobernación.
- Fernández, M., Mena, L. y Riviere, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Ferragut, M. y Fierro, A. (2012). Inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44 (3), 95-104.
- Ferrer, F., Castejón, A., Castel, J. L. y Zancajo, A. (2009). *PISA 2009: avaluació de les desigualtats educatives a Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Fleischmann, F. y Dronkers, J. (2007). The effects of social and labour market policies of EU- countries on the socio-economic integration of first and second generation immigrants from different countries of origin. *EUI-RSCAS, Working Paper*, 19.
- Foch-Lyon, E. y Trost, J. F. (1981). Conducting focus group sessions. *Studies in Family Planning*, 12 (12), 443-449.
- Franzé, A. (2002). *Lo que Sabía no Valía. Escuela, Diversidad e Inmigración*. Comunidad de Madrid: Consejo Económico y Social.
- Fryer, R. y Torelli, P. (2005). An Empirical Analysis of "Acting White". *NBER, Working Paper*, 11334.
- Fuligni, A. y Witkow M. (2004). The Postsecondary Educational Progress of Youth from Immigrant Families. *Journal of Research on Adolescence*, 14(2), 159-183.
- Fullana, J., Besalú, X. y Vilà, M. (2003). *Alumnes d'origen africà a l'escola*. Girona: CCG Edicions.

- Fullaondo, A. (2007). La inmigración en España: Una aproximación metropolitana comparada. *Revista Arquitectura ciudad y entorno*, 4, 497-518.
- Gambetta, D. (1987). *Were They Pushed or Did They Jump?* New York: Cambridge University Press.
- Gamoran, A y Mare, D. (1989). Secondary School tracking and educational inequality: Compensation, reinforcement or neutrality? *American Journal of Sociology*, 94, 185-204.
- Gamoran, A. (2009). Tracking and Inequality: New Directions for Research and Practice. *Wisconsin Center for Education Research*. Working Paper, 6.
- García, A. (2005). Un espacio público y una barrera. Contexto urbano y social de la Ronda del Tamarguillo en Sevilla. Espacios Públicos, Espacios Privados. Un debate sobre el Territorio. *Actas del XIX Congreso de Geógrafos Españoles*. Santander: Universidad de Cantabria.
- García, F y Mora, P. (2008). *La inmigración ayer y hoy*. Sevilla: Afies.
- García, F. J. y Capellán, L. (2002). De la presencia de población inmigrante extranjera en la escuela al diseño de políticas educativas de igualdad: El caso de Andalucía. *Portularia*, 2, 169-194.
- García, F. J. y Capellán, L. (2003). De las cifras de población extranjera a la construcción de la llamada educación intercultural. En Serra Salomón, L. (Ed.). *Inmigración extranjera en Andalucía*. Granada: Dirección General de Coordinación de Políticas Migratorias de la Junta de Andalucía.
- García, F. J. y López-Suárez, C. (2014b). *Elección de amistades y resultados académicos entre escolares de nacionalidad extranjera*. En Prensa.
- García, F. J. y Olmos A. (Eds.). (2012). *Segregación escolar y construcción de la diferencia en la escuela*. Madrid: Trotta.
- García, F. J. y Pulido, R. (1994). *Antropología de la educación*. Salamanca: Eudema.
- García, F. J., Álvarez, A. y Rubio, M. (2011). Prismas trasescalares en el estudio de las migraciones. *Revista de Antropología Social*, 20, 203-228.
- García, F. J., Castilla, J. y Rubio M. (2012). Inmigración extranjera y escuela en Andalucía: diferencias que terminan construyendo desigualdades. En J. L. Monereo Pérez, F. J. García Castaño y J. A. Fernández Avilés (Eds.). *La inmigración en Andalucía. Instituciones, aspectos jurídicos-sociales y culturales*, 339-380. Granada: Comares.

- García, F. J., Fernández, J., Rubio, M. y Soto, M. L. (2011). Inmigración extranjera y educación en España. Algunas reflexiones sobre el “alumnado de nueva incorporación.” En F. J. García Castaño y S. Carrasco Pons (Eds.). *Población inmigrante y escuela: conocimientos y saberes de investigación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- García, F. J., Fernández, J., Rubio, M. y Soto, M. L. (2007). Inmigración extranjera y educación en España: algunas reflexiones sobre el “alumnado de nueva incorporación”. En M.A. Alegret y J. Subirat (Eds.). *Educación e inmigración: nuevos retos para España en una perspectiva comparada*. Madrid: CIS.
- García, F. J., Gijón, M.T., Sánchez, M.T. y Bolívar, J. (2005). Extranjeros y escolares. Formas de construir la diferencia en el ámbito de la educación formal en Andalucía mediante la llamada educación intercultural. En Muñoz Cruz H. (Ed.). *Lenguas y educación en fenómenos multiculturales*. México: Universidad Autónoma Metropolitana y Universidad Pedagógica Nacional.
- García, F. J., Granados, A., García-Cano, M., y Ruiz, E. (2000). *Interculturalidad y educación en los noventa: un análisis crítico*. Granada: Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.
- García, F. J., Olmos, A. y Bouachra, O. Inmigración, Crisis Económica y Escuela. En Prensa.
- García, F. J., Rubio, M. y Bouachra, O. (2008). Población inmigrante y escuela en España: un balance de investigación. *Revista de Educación*, 345, 23-60.
- García, M., Ibañez, J. y Alvira, F. (1996). *El Análisis de la Realidad Social. Métodos y Técnicas de Investigación*. Madrid: Alianza Editorial.
- Garib, G., Martín, T. y Dronkers, J. (2007). Are the effects of different family forms on children’s educational performance related to the demographic characteristics and family policies of modern societies?. En *Changing families and their lifestyles*. Hester Moerbeek. Anke Niehof y Johan Van Ophem (Eds.). Netherlands: Wageningen Academic Publishers.
- Garrido, L. y Cebolla, H. (2010). Rendimiento educativo y concentración de inmigrantes en las escuelas españolas: PISA 2006. *Presupuesto y Gasto Público*, 61, 159-176.
- Gaviria, A. y Raphael S. (2001). School-Based Peer Effects and Juvenile Behavior. *Review of Economics and Statistics*, 83(2), 257-268.

- Gil, J., Garcia, E. y Rodriguez, G. (1995). Anàlisi de dades en la investigació etnogràfica. *Temps d'Educació*, 14(2) 61-82
- Giménez, C. (1997). La naturaleza de la mediación intercultural. *Revista Migraciones*, 2, 125-159.
- Giménez, C. (Coord.). (2002). *El corazón de Madrid*. Madrid: Servicio de Mediación Social Intercultural SEMSI, Ayuntamiento de Madrid.
- Giné, N. y Parcerisa, A. (2007). *Evaluación en la educación secundaria. Elementos para la reflexión y recursos para la práctica*. Barcelona: Grao.
- Ginther, D., Haveman R. y Wolfe, B. (2000). Neighborhood Attributes as Determinants of Children's Outcomes. *Journal of Human Resources*. 35(4), 603-642.
- Ginther, D., Haveman R. y Wolfe, B. (2000). Neighborhood Attributes as Determinants of Children's Outcomes. *Journal of Human Resources*. 35(4), 603-642
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Glick, J. y White M. (2003). The Academic Trajectories of Immigrant Youths. *Demography*, 40(4), 759-784.
- Goetz, J.P. y Lecompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Goffman, E. (1969). *The Presentation of Self in Everyday Life*. London: Penguin Books.
- Goffman, E. (2001). *Frame analysis. L'organizzazione dell'esperienza*. Roma: Armando Editore.
- Gogolin, I. y Jochum, C. (2009). Strategies for supporting schools and teachers in order to foster social inclusion. *DOCA Bureaus*, 5.
- Gómez Bueno, C. (Ed.). (2002). Identidades de género y feminización del éxito académico. *CIDE-MECD, Colección Investigación*, 151.
- Gómez-Castro, J. L. (1986). Rendimiento escolar y valores interpersonales: Análisis de resultados en EGB con el cuestionario SIV de L.V. Gordon. *Bordón*, 262, 257-275.
- González-Pienda, J. A. (Coord.). (2002). *Estrategias de aprendizaje: concepto, evaluación e intervención*. Madrid: Pirámide.

- Goodman R. (1984). Focus group interviews in media product testing. *Educational Technology*, 24, 39-44.
- Gorard, S., Hordosy, R. y Siddiqui, N. (2012). How Unstable are “School Effects” Assessed by a Value-Added Technique?. *International Education Studies*, 6(1), 1-9.
- Gotzens, C., Castelló, A., Genovard, C. y Badía, M. (2003). Percepciones de profesores y alumnos de ESO sobre la disciplina en el aula. *Psicothema*, 15 (3).
- Greenbaum, T. (1988). *The practical handbook and guide to focus group research*. Lexington, MA: D. C. Heath.
- Grunig, L. (1990). Using focus group research in public relations. *Public Relations Review*, 16 (2), 36-49.
- Guerrero, R.M. (2013). Integración sociocultural y enseñanza del español en Andalucía. Aplicación del programa Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL). *Perfiles Educativos*, 142, 42-53.
- Guldmond, H. y Bosker, R. J. (2009). School effects on students’ progress –a dynamic perspective. *School Effectiveness and School Improvement*, 20(2), 255–268.
- Gutiérrez, M. (2009). Factores determinantes del rendimiento educativo: el caso de Cataluña. *Barcelona: Fundación La Caixa*.
- Hanushek, E., Kain, J., Markman, J. y Rivkin, S. (2003). Does peer ability affect student achievement?. *Journal of Applied Econometrics*, 18 (5), 527-544.
- Hartman, R. y Arora, R. (1988). Feedback through focus group interviews. *Journal of Career Planning and Employment*, 69 (1), 77-80.
- Heath, A. y Brinbaum, Y. (Eds.). (2007). The New Second Generation. *Ethnicities*, 7.
- Heath, A., Rethon, C., y Kilpi, E. (2008). The Second Generation in Western Europe: Education, Unemployment, and Occupational Attainment. *Annual Review of Sociology*, 34, 211-235.
- Heckmann, F. (2008). Education and the Integration of Migrant Children. Recuperado de <http://www.nesse.fr/nesse/activities/reports/activities/reports/education-and-migration-pdf> el 21 de enero de 2015
- Heckmann, F. y Richard, W. (Eds.) (2006). *Immigrant Education and Integration*. The Role of State and Civil Society in Germany and the U.S. Bamberg: Efms Publication.

- Herrera, M. I. y Herrera, F. (2011). Modos de Reacción, adaptación y rendimiento académico de alumnado en contextos educativos pluri y monoculturales. *REOP*, 22 (3).
- Herskovits, M. (1987). *El hombre y sus obras*. México DF.: Fondo de Cultura Económica.
- Horst, E. y Lauk, M. (2006). Peer effects, social multipliers and migrants at school: an international comparison. Recuperado de http://www.hwwi.org/uploads/tx_wilpubdb/HWWI_Research_Paper_3-3.pdf el 21 de enero de 2015.
- Hoxby, C. (2000). Peer Effect in the Classroom: Learning from Gender and Race Variation. *NBER Working Paper*, 7867.
- Hyman, H. (1953). The Value Systems of Different Classes. En R. Bendix y S. M. Lipset (Eds.). *Class, Status, and Power: a Reader in Social Stratification*. Glencoe, Scotland: Free Press.
- Hymes, D. (1993). ¿Qué es la etnografía?. En Velasco, H.M., García Castaño, F.J. y Díaz De Rada, A. (Eds.). *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid: Trotta.
- Ibáñez J. (1989). Cómo se realiza una investigación mediante grupos de discusión. En Ibáñez J. y Alvira F. (Eds.). *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza Editorial, 283-297.
- Ireson, J. y Hallam, S. (1999). Raising standards: is ability grouping the answer?. *Oxford Review of Education*, 25, 343-358.
- Janmaat, J. G. (2012). The effect of classroom diversity on tolerance and participation in England, Sweden and Germany. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 38(1), 21–39.
- Jensen, P. y Rasmussen, A. (2009). *Immigrant and native children's cognitive outcomes and the effect of ethnic concentration in Danish schools*. The Rockwool Foundation Research Unit Study Paper, 20. Copenhagen: The Rockwool Foundation Research Unit.
- Jiménez-Morales, M. y López-Zafra, E. (2009). Inteligencia emocional y rendimiento escolar: estado actual de la cuestión. *Revista latinoamericana de psicología*, 41, 69-79.
- Jiménez, R., Cotrina, M.J., García, M., García, C., Goenechea, C. y Porras, R. (2011). Las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL) en la

- provincia de Cádiz. Un informe de investigación. En F. J. García Castaño y S. Carrasco Pons (Eds.). *Población inmigrante y escuela: conocimientos y saberes de investigación*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Jimerson, S., Anderson, G. y Whipple, A. (2002). Winning the battle and losing the war: Examining the relation between grade retention and dropping out of high school. *Psychology in the Schools*, 39(4), 441-457.
- Jonkmann, K., Thoemmes, F., Luedke, O. y Trautwein, U. (2014). Personality traits and living arrangements in young adulthood: Selection and socialization. *Developmental Psychology*, 50(3), 683-698.
- Kao, G. (2004). Parental Influences on the Educational Outcomes of Immigrant Youth. *International Migration Review*, 37(4), 427-444.
- Kao, G. y Thompson, J. (2003). Racial and Ethnic Stratification in Educational Achievement and Attainment. *Annual Review of Sociology*, 29, 417-442.
- Kao, G. y Tienda, M. (1995). Optimism and Achievement: The Educational Performance of Immigrant Youth. *Social Science Quarterly*, 76, 1-20.
- Kazdin, A. y Buela-Casal, G. (2001). *Conducta antisocial. Evaluación, tratamiento y prevención en la infancia y adolescencia*. Madrid: Pirámide.
- Knapp, M. (1986). Contribuciones etnográficas a la investigación evaluativa. En Cook, T.D. y Reichardt, Ch.S. (Eds.). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Kornblit, A. (2010). *Metodologías cualitativas en ciencias sociales. Modelos y procedimientos de análisis*. Buenos Aires: Biblos.
- Kovacs, F., Gil, T., Gestoso, M., López, J., Mufraggi, N. y Palou, P. (2008). Relación entre hábitos de vida y calificaciones escolares en adolescentes. *Apunts. Medicina de L'esport*, 43 (160), 181-188.
- Krippendorff, K. (1997). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y Práctica*. Barcelona: Paidós.
- Krueger, R. (1991). *El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid: Pirámide.
- Kruse, K. (2005). *White flight: Atlanta and the making of Modern Conservatism*. Princeton: Princeton University Press.
- Kvernbekk, T. (1997). A dialogue about the quality of education. *Quality Assurance in Education*, 5 (2), 101-109.

- Kvernbekk, T. (2011). The concept of evidence in evidence-based practice. *Educational Theory*, 61(5), 515-532.
- La Caixa (2006). *¿Cómo afecta la inmigración al Estado de Bienestar? Informe mensual*. Barcelona: Servicio de Estudios de La Caixa.
- La Mendola, S. (2009). *Centrato e aperto. Dare vita a interviste dialogiche*. Torino: UTET.
- Labrador, J. (2001). *Identidad e inmigración. Un estudio cualitativo con inmigrantes peruanos en Madrid*. Madrid: Comillas.
- Lacey, C. (1976). Problems of sociological fieldwork: a review of the methodology of Hightown Grammar. *The Organisation and Impact of Social Research*, 7.
- Lamnek, S. (1995). *Qualitative Social Research. Methods and Techniques*. Weinheim: Juventa-Verlag.
- Landry, R. (1998). L'analyse de contenu. B Gauthier (Ed.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*. Sillery, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Lareau, A. y Conley, D. (2008). *Social Class: How Does It Work?* New York: Russell Sage Foundation.
- Lavy, V. y Schlosser, A. (2007). Mechanism and Impacts of Gender Peer Effects at School. *NBER Working Paper*, 13292.
- Lazear, E. (2001). Educational Production. *Quarterly Journal of Economics*, 116 (3).
- L'écuyer, R. (1987). L'analyse de contenu: notions et étapes. J.-P. Deslauriers (Ed.), *Les méthodes de recherche qualitatives*. Ste-Foy, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- L'écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu*. Sillery, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Lederman, L. (1990). Assessing Educational effectiveness: the focus group interview as a technique for data collection. *Communication Education*, 38, 117-127.
- Leuven, E., Lindahl, M., Oosterbeek, H., Webbink, D. (2010). Expanding schooling opportunities for 4-year-olds. *Economics of Education Review*, 29 (3), 319-328.
- Levi, G. (1989). Les usages de la biographie. *Annales*, 6, 87-98.

- Lin, X. (2010). Identifying Peer Effects in Student Academic Achievement by Spatial Autoregressive Models with Group Unobservables. *Journal of Labor Economics*, 28(4), 825-860.
- López-Aranguren, E. (1986). El análisis de contenido. M. García, J. Ibáñez y F. Alvira (Comp.), *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Alianza Editorial.
- López-Suárez, C. (2012). Análisis de los determinantes que influyen en la trayectoria escolar del alumnado nacional y extranjero en educación secundaria: un estudio de caso. *Comunicación no publicada presentada al VII Congreso sobre las Migraciones Internacionales en España* (Bilbao).
- López-Suárez, C. (2013). Progreso académico de los estudiantes de nacionalidad extranjera y española de un centro de educación secundaria obligatoria. *Comunicación no publicada presentada al II Seminario de investigación en Antropología Social y Diversidad cultural* (Granada).
- López-Suárez, C. y García, F. J. (2011). Cuantificando las diferencias: resultados escolares de extranjeros y nacionales en un centro de educación secundaria. En F. J. García Castaño y N. Kressova. (Coords.). *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía*, 471-483. Granada: Instituto de Migraciones.
- López-Suárez, C. y García, F. J. (2014). Cuestionando categorías de investigación. Resultados académicos de escolares de nacionalidad extranjera y nacionales en un centro de Educación Secundaria. *Revista Internacional de Estudios Migratorios*, 4(1), 1-40.
- Love, S. y Varghese, M. (2012). Race, Language, and Schooling in Italy's Immigrant Policies, Public Discourses, and Pedagogies. *International Journal of Multicultural Education*, 14, 2.
- Lozares, C., Roldán, P., Verd, J. M., Marti, J. y Molina, J. L. (2011). Cohesión, Vinculación e Integración sociales en el marco del Capital Social. *REDES*, 20(1), 1-28.
- Lugo, M. A. (2011). Heterogenous Peer Effects, Segregation and Academic Attainment. *Policy Research*, Working Paper, 5718.
- Luthar, S. (2006). Resilience in development: A synthesis of research across five decades. *Developmental psychopathology*, 3, 739-795.

- Maestri, V. (2009). Can ethnic diversity have a positive effect on school achievement?. *MPRA*, Working Paper, 33455.
- Malinowski B. (1973). *Los argonautas del Pacífico Occidental*. Barcelona: Península.
- Manski, C. (1993). Identification of Endogenous Social Effects: The Reflection Problem. *Review of Economic Studies*, LX, 531–542.
- Manski, C. (1995). *Identifications Problems in the Social Sciences*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Mantovani, D. y Martini, E. (2008). Children of immigrants in Trento: educational achievement through the lens of friendship. *Intercultural Education*, 19(5), 435-447.
- Marchesi, A. (2003). El fracaso escolar en España. *Fundación Alternativas*. Documento de trabajo, 11.
- Marchesi, A. (2006). El informe PISA y la política educativa en España. *Revista de Educación, Número Extraordinario*, 337-355.
- Marí-Klose, P., Marí-Klose, M., Granados, F. J., Gómez-Granell, C. y Martínez, A. (2009). *Informe de la inclusión social en España 2009*. Barcelona: Fundació Caixa Catalunya.
- Marín, L. (1980) *Sevilla, centro urbano y barriadas*. Sevilla: Servicio de Publicaciones del Ayuntamiento de Sevilla.
- Marinas, J.M. y Santamaría, C. (1993). *La Historia oral: métodos y experiencias*. Madrid: Debate.
- Marks, G. (2005). Accounting for Immigrant Non-Immigrant Differences in Reading and Mathematics in Twenty Countries. *Ethnic and Racial Studies*, 28, 925–946.
- Martínez, A. (2009). Políticas autonómicas de integración de inmigrantes: La educación. *Revista Española de Educación Comparada*, 15, 251–276.
- Marzano, R. y Waters, T. (2009). *District leadership that works: Striking the right balance*. Bloomington: Solution Tree Press.
- Marzano, R., Boogren, T., Heflebower, T., Kanold-McIntyre, J. y Pickering, D. (2012). *Becoming a reflective teacher*. Bloomington: Marzano Research Laboratory.
- Mavroveli, S. y Sánchez-Ruiz, M. (2011). Trait emotional intelligence influences on academic achievement and school behaviour. *British Journal of Educational Psychology*, 81, 112-134.

- Mayer, R. y Quellet, F. (1991). *Méthodologie de recherche pour les intervenants sociaux. Boucherville*. Montreal-Paris-Casablanca: Gâetan Morin Editeur.
- Mayntz, R., Holm, K. y Hübner, P. (1980). *Introducción a los métodos de la sociología empírica*. Madrid: Alianza Editorial.
- Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. *Forum qualitative social research*, 1(2).
- McEwan, P. (2003). Peer Effects on Student Achievement: Evidence from Chile. *Economics of Education Review*, 22, 131-141.
- McLeod, J. (1995). *Ain't no making it: aspirations and attainment in a low-income Mobility and Public Policy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Merino, R. y Llosada, J. (2007). ¿Puede una reforma hacer que más jóvenes escojan Formación Profesional? Flujos e itinerarios de Formación Profesional de los jóvenes españoles. *Tempora*, 10, 215–244.
- Molina, A. y Sedeño, M.V. (2006). *Condicionantes de los resultados escolares*. Recuperado de <http://www.fracasoescolar.com/conclusions2006/condicionantes.pdf> el 21 de enero de 2015
- Moreno, D., Estévez, E., Murgi, S. y Musitu, G. (2009). Relación entre el clima familiar y el clima escolar: el rol de la empatía, la actitud hacia la autoridad y la conducta violenta en la adolescencia. *Internacional Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(1), 123-136.
- Morgan, D. (1988). *Focus groups as qualitative research*. Sage University Paper Series in Qualitative Research Methods. Beverly Hills: Sage Publications.
- Muñoz, J. y Navas, E. (2004). Conducta antisocial en adolescentes: teorías explicativas psicosociales. *Psiquis*, 25 (2), 79-86.
- Murphy, J. (1981). Class Inequality in Education. *British Journal of Sociology* 32, 182-201.
- Myers, S. (1997). Increasing student participation and productivity in small-group activities for psychology classes. *Teaching of Psychology*, 24(2), 105-115.
- Navarro, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2). Recuperado de <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol1n2/Edel.pdf> el 17 de diciembre de 2014.

- Ngo, B. (2008). Beyond ““Culture Clash”” Understandings of Immigrant Experiences. *Theory Into Practice*, 47 (1), 4-11.
- Nusche, D. (2009). What Works in Migrant Education? A review of evidence and policy options. *OECD Education*, Working Paper, 22.
- OECD (2006). Performance of immigrant students in PISA 2003. En *Where Immigrant Students Succeed - A Comparative Review of Performance and Engagement in PISA 2003*, 29-54. Paris, Francia: OECD.
- OECD (2012). Untapped Skills. Realizing the Potential of Immigrant Students. *OECD Publishing*.
- Ogbu, J. (1991). Immigrant and involuntary minorities in comparative perspective, en Gibson, M. A. y Ogbu, J. U. (Eds.). *Minority status and schooling: A comparative study of immigrant and involuntary minorities*. New York: Garland, 3-36.
- Ohinata, A. y Van Ours, J. (2011). How immigrant children affect the academic achievement of native Dutch children. *IZA Discussion Paper*, 6212. Bonn: Institute for the Study of Labor.
- Olmedo, A. y Santa Cruz, E. (2008). Las familias de clase media y elección de centro: el orden instrumental como condición necesaria pero no suficiente. Profesorado. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 12(2), 1–31.
- Olneck, M. (2004). Immigrants and education in the United States. En C. Banks y J. Banks (Eds.). *Handbook of research on multicultural education*, 381-403. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Ortega, J. (2006). *Bajo rendimiento escolar: bases emocionales de su origen y vías afectivas para su tratamiento*. Madrid: Incipit.
- Park, R. (1999). *La ciudad y otros ensayos de ecología urbana*. Barcelona: Serbal.
- Pearlin, L. (1971). *Class context and family relations; a cross-national study*. Boston: Little Brown.
- Perelman, S. y Santín, D. (2011). Measuring educational efficiency at student level with parametric stochastic distance functions: an application to Spanish PISA results. *Education Economics*, 19 (1), 29-49.
- Pérez Zorilla, M. (2005). *Evaluación de la Educación Primaria*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Pérez, M. y Rincken, S. (2005). *La integración de los inmigrantes en la sociedad andaluza*. Madrid: CSIC.

- Pesta, B., Bertsch, S., Poznanski, P. y Bommer, W. (2008). Sex differences on elementary cognitive tasks despite no differences on the Wonderlic Personnel Test. *Personality and Individual Differences*, 45(5), 429-431.
- Pintrich, P. y De Groot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components or classroom performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Pintrich, P. y Schunk, D. (2006). *Motivación en contextos educativos*. Madrid: Pearson.
- PISA (2012). *Programa para la evaluación internacional de los alumnos*. Informe español. Volumen II: Análisis secundario. Madrid: OCDE.
- Pong, S., Dronkers, J. y Hampden-Thompson G. (2003). Family Policies and Children's School Achievement in Single - Versus Two - Parents Families. *Journal of Marriage and Family*, 65, 681-99.
- Portes, A. (1995). Children of Immigrants: Segmented Assimilation and Its Determinants. En Portes, A. (Eds.), *The Economic Sociology of Immigration*, 248-280. New York: Sage.
- Portes, A. (1998). Social Capital: Its Origins and Applications in Modern Sociology. *Annual Review of Sociology*, 24, 1-24.
- Portes, A. y Hao, L. (2005). The schooling of children of immigrants: contextual effects on the educational attainment of the second generation. *Migraciones*, 17, 7-4.
- Portes, A. y Rumbaut, R. (2001). *Legacies: The Story of the Immigrant Second Generation*. Los Angeles: University of California Press.
- Portes, A. y Rumbaut, R. (2005) Introduction: The Second Generation and the Children of Immigrants Longitudinal Study. *Ethnic and Racial Studies*, 28, 983-999.
- Portes, A. y Wilson, K. (1976). Black-white differences in educational attainment. *American Sociological Review*, 41, 414-41.
- Portes, P. y Zady, M. (2002). Self-Esteem in the Adaptation of Spanish-Speaking Adolescents: The Role of Immigration, Family Conflict, and Depression. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 24(3), 296-318.
- Price, J. (2008). Parent-Child Quality Time. Does Birth Order Matter?. *Journal of Human Resources*, 43(1), 240-65.

- Pujadas, J. J. (1992). *El método biográfico. El uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Pujadas, J. J. (2000). El método biográfico y los géneros de la memoria. *Revista Antropología Social*, 9, 127-157.
- Pujadas, J. J. (2010a). La etnografía como mirada a la diversidad social y cultural. En J. Pujadas i Muñoz, D. Comas d'Argemir y J. Roca i Girona (Eds.). *Etnografía*. Barcelona: Editorial UOC.
- Pujadas, J. J. (2010b). La observación participante. En J. Pujadas i Muñoz, D. Comas d'Argemir y J. Roca i Girona (Eds.). *Etnografía*. Barcelona: Editorial UOC.
- Pumares, P. e Iborra, J. F. (2008). Población extranjera y política de inmigración en Andalucía. *Política y Sociedad*, 45 (1).
- Reezigt, G. (1993). *Effecten Van Differentiatie Op De Basisschool*. Groningen: RION.
- Reitz, A., Motti-Stefanidi, F. y Asendorpf, J. (2013). Mastering developmental transitions in immigrant adolescents: The longitudinal interplay of family functioning, developmental and acculturative tasks. *Developmental Psychology*, 50(3), 754-765.
- Rey, L. y Extremera, N. (2012) Inteligencia Emocional Percibida, Felicidad y Estrategias distractoras en adolescentes. *Boletín de Psicología*, 104, 87-101.
- Ricucci, R. (2010). Foreign adolescents at school. *Italian Journal of Sociology of Education*, 1.
- Rist, R. (2000). Student Social Class and Teacher Expectations: The Self-fulfilling Prophecy in Ghetto Education. *Harvard Educational Review*, 70(3), 257–301.
- Rivkin, S., Eric A., Hanushek, E. y Kain, J. 2005. Teachers, Schools, and Academic Achievement. *Econometrica*, 73(2), 341–667.
- Roscigno, V. y Ainswoth-Darnell, D. (1999). Race, Cultural capital and Educational Resources: Persistent Inequalities and Achievement Returns. *Sociology of Education*, 72.
- Rosenquist, J., Murabito, J., Fowler, J., y Christakis, N. (2011). The spread of alcohol consumption behavior in a large social network. *Annals of Internal Medicine*, 152, 626-433.
- Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1980). *Pygmalion en la escuela: expectativas del maestro y desarrollo intelectual del alumno*. Madrid: Marova.

- Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1992). *Pygmalion in the Classroom: Teacher Expectation and Pupils' Intellectual Development*. New York: Irvington Publishers.
- Rothon, C. (2005). An assessment of the "oppositional culture" explanation for ethnic differences in educational attainment in Britain. *Sociology Working Papers*, 2.
- Rubie-Davies, M., Peterson, E., Irving, E., Wid-Dowson, D. y Dixon, R. (2010). Expectations of achievement. Student, teacher and parent perceptions. *Research in Education*, 83, 36- 53.
- Rubin, K., Chen, X., Coplan, R., Buskirk, A. y Wojslawowicz, J. (2005). Peer Relationships in Childhood. En M. Bornstein y M. Lamb (Eds.). *Developmental Psychology: An advanced textbook*. Oxford: Erlbaum.
- Ruiz, C. (2009). The effective schools: a multinivel study of explanatory factors of the school performance in the área of mathematics. *Revista de Educación*, 348, 355-376.
- Rumbaut, R. (2005). Turning points in the transition to adulthood: Determinants of educational attainment, incarceration, and early childbearing among children of immigrants. En Porter, A. y Rumbaut, R. *Special issue of Ethnic and Racial Studies*, 1041-1086.
- Rumbaut, R. y Cornelius W. (1995). *California's Immigrant Children: Theory, Research, and Implications for Educational Policy*. San Diego: The Center for U.S.-Mexican Studies, University of California, San Diego.
- Sacerdote, B. (2001). Peer Effects with Random Assignment: Results for Dartmouth Roommates. *Quarterly Journal of Economics*, 116(2), 681-704.
- Salguero, J.M., Fernández-Berrocal, P., Ruiz-Aranda, D., Castillo, R., Palomera R. (2011). Inteligencia emocional y ajuste psicosocial en la adolescencia: El papel de la percepción emocional. *European Journal of Education and Psychology* 4 (2), 143-152.
- Salinas, J. y Santín, D. (2012). Selección escolar y efectos de la inmigración sobre los resultados académicos españoles en Pisa 2006. *Revista de Educación*, 358, 382-405.
- Sanchiz, P. y Cantón, M. (1995). Acceso y adaptación al campo. En Aguirre Baztán (Ed.). *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. Barcelona: Marcombo.

- Santos, M.A. (1990). *Hacer visible lo cotidiano. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares*. Madrid: Akal.
- Schneeweis, N. y Winter-Ebmer, R. (2007). Peer Effects in Austrian Schools. *Empirical Economics*, 32, 387-409.
- Schnepf, S. (2004). How Different are immigrants? A cross-country and cross-survey analysis of educational achievement. *IZA Discussion Paper*, 1398, 1-47.
- Schnepf, S. (2007). Immigrants' educational disadvantage: an examination across ten countries and three surveys. *Journal of Population Economics*, 20, 527-545.
- Serra, C. y Palauàrias, J. M. (2007). Continuar o abandonar. L'alumnat estranger a l'educació secundària. *Informes Breus Educació*, 26. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Sewell, W., Haller, O. y Portes, A. (2002). The educational and early occupational attainment process. *American Sociological Review*, 34(1), 82-92.
- Shipman, M. D. (1997). *The limitations of social research*. Essex: Longman.
- Siguán, M. (2003). *Inmigración y adolescencia*. Barcelona: Paidós.
- Slavin, R. (1990). Achievement effects of ability grouping in secondary schools: A best evidence synthesis. *Review of Education Research*, 60(3), 471-499.
- Sorensen, A. y Morgan, S. (2000). School effects: theoretical and methodological issues. En M. Hallinan (Ed.). *Handbook of Sociology of Education*, 137-160. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers.
- Soriano, E. y Osorio, M. (2008). Competencias socioemocionales del alumnado "autóctono" e inmigrante de educación secundaria. *Bordón*, 60 (1), 129-148.
- Sotelino, A. y Varela, C. (2011). Convivencia y diversidad cultural en los centros educativos gallegos. Comunicación presentada al *II Congreso Nacional sobre convivencia y resolución de conflictos en contextos socioeducativos* (Málaga).
- Southworth, S. (2010). Examining the effect of school composition on North Carolina student achievement over time. *Education Policy Analysis Archives*, 18 (29).
- Specht, J., Egloff, B. y Schmukle, S. (2011). Stability and change of personality across the life course: The impact of age and major life events on mean-level

- and rank-order stability of the Big Five. *Journal of Personality and Social Psychology*, 101, 862-882
- Spradley, J.P. (1980). *Participant Observation*. United States of America: Holt, Rinehart and Winston.
- Stanton-Salazar, R. (2011). A Social Capital Framework for the Study of Institutional Agents and Their Role in the Empowerment of Low-status Students and Youth. *Sage Publications*, 43(3), 1066–1109.
- Statnat, P. y Christensen, G. (2006). Performance of immigrant students in PISA 2003. En *Where Immigrant Students Succeed - A Comparative Review of Performance and Engagement in PISA 2003*. Paris: OECD.
- Strand, S. (2010). Do some schools narrow the gap? Differential school effectiveness by ethnicity, gender, poverty, and prior achievement. *School Effectiveness and School Improvement*, 21(3), 289–314.
- Stubbs, J. (1984). Some thoughts on the life story in labour history and research on rural women. *Institute of Development Studies Bulletin*, 15, 34-37.
- Suárez-Orozco, C. y Suárez-Orozco, M. (2003) *La infancia de la inmigración*. Madrid: Morata.
- Suárez-Orozco, M. y Suárez-Orozco, C. (2001). *Children of immigration*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Suárez-Orozco, M. y Suárez-Orozco, C. (2009). Globalization, Immigration, and Schooling. En James A. Banks, (Ed.). *The Routledge International Companion to Multicultural Education*, 62-76. New York: Routledge.
- Suárez, E. y Melillo, A. (2005). *Resiliencia: Descubriendo las propias fortalezas*. Buenos Aires: Paidós.
- Subirats, J. (2006). ¿Quién educa? Fracaso escolar y responsabilidades compartidas algunas notas para el debate sobre educación y entorno. *Actas del III Congreso Anual sobre fracaso escolar*. Universidad Autónoma de Barcelona, Instituto de Gobierno y Políticas Públicas.
- Sukhnandan, L. y Lee, B. (1998). *Streaming, setting and grouping by ability: a review of the literatura*. Slough, UK: National Foundation for Educational Research in England and Wales.
- Szulkin, R., y Jonsson, J. (2007). Ethnic segregation and educational outcomes in Swedish comprehensive schools. *SULCIS*, Working Paper Series, 2.

- Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Terrén, E. (2008). La integración educativa de los hijos de familias inmigradas. En A. Izquierdo Escribano (Ed.). *El modelo de inmigración y los riesgos de exclusión*. Madrid: Fundación Foessa.
- Thomas, S. (2001). Dimensions of Secondary School Effectiveness: Comparative Analyses Across Regions. *School Effectiveness and School Improvement*, 12(3), 285–322.
- Thomson, A. (1994). La utilización de la biografía del recuerdo en la exploración de la identidad nacional y masculina: Estudio de un caso australiano, Percy Bird. *Historia y Fuente Oral*, 11, 23-37.
- Torrente, G. y Rodríguez, A. (2004). Características sociales y familiares vinculadas al desarrollo de la conducta delictiva en pre-adolescentes y adolescentes. *Cuadernos de trabajo social*, 17, 95-115.
- Torres, F.J. (2004). *El análisis territorial aplicado al estudio de zonas urbanas marginadas, el caso de Polígono Sur en Sevilla*. Sevilla: Consejería para la Igualdad y Bienestar Social. Dirección General de Servicios Sociales e Inclusión.
- Torres, F.J. (2004). *El análisis territorial aplicado al estudio de zonas urbanas marginadas, el caso de Polígono Sur en Sevilla*. Sevilla: Consejería para la Igualdad y Bienestar Social. Dirección General de Servicios Sociales e Inclusión.
- Tyler, K., Uqdah, A., Dillihunt, ML., Beatty-Hazelbaker, R., Conner, T., Gadson, N., Henchy, A., Hughes, T., Mulder, S., Owens, E., Roan-Belle, C., Smith, L., y Stevens, R. (2008). Cultural Discontinuity: Toward a Quantitative Investigation of a Major Hypothesis in Education. *Educational researcher*, 37(5), 280-297.
- Uruñuela, P. (2006). *Disrupción y disciplina en la escuela. Aspectos conceptuales*. Recuperado de http://convivencia.mec.es/congreso_200603 el 19 de marzo de 2015.
- Valenzuela, A. (1999). *Subtractive Schooling: US-Mexican Youth and the Politics of Caring*. Albany: State University of New York Press.
- Van de Gaer, E., De Fraine, B., Pustjens, H., Van Damme, J., De Munter, A. y Onghena, P. (2009). School effects on the development of motivation toward learning tasks and the development of academic self-concept in secondary

- education: a multivariate latent growth curve approach. *School Effectiveness and School Improvement*, 20(2), 235–253.
- Van Ours, J. y Veenman J. (2003). The educational attainment of second-generation immigrants. *The Netherlands Journal of Population Economics*, 16, 739-753
- Van Ours, J. y Veenman, J. (2006). Age at immigration and educational attainment of young immigrants. *Economics Letters*, 90, 310–316.
- Van Zanten, A. y Kosunen, S. (2013). School choice research in five European countries: the circulation of Stephen Ball's concepts and interpretations. *London Review of Education*, 11(3), 239–255.
- Vatz-Laaroussi, M. (2008). *Familles immigrantes au gré des cultures. Tisser la transmission*. Lyon, France: L'interdisciplinaire.
- Velasco, H. y Díaz, A. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*. Madrid: Trotta.
- Vessuri, H. (1973). Técnicas de recolección de datos en la antropología social. *Etnia*, 18.
- Vicente, T. (2008). *La escuela vasca ante la realidad de la inmigración: un nuevo desafío*. Bilbao: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Villalba, F. y Hernández, M. T. (2008). Situación actual y nuevos retos de la enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes. En I. Ballano Olano (Ed.). *I Jornadas sobre Lenguas, Currículo y Alumnado Inmigrante*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Walker, S. y Plomin, R. (2006). Nature, Nurture, and Perceptions of the Classroom Environment as They Relate to Teacher-Assessed Academic Achievement: A twin study of nine-year-olds. *Educational Psychology*, 26 (4), 541-561.
- Watts, M. y Ebbutt, D. (1987). More than the sum of the parts: research methods in group Interviewing. *British Educational Research Journal*, 13 (1), 25-34.
- Wells, W. (1974). Group interviewing. En Ferber, R. (Ed.). *Handbook of marketing research*. New York: McGraw Hill.
- Werner, O. y Schoepfle, G. (1993). Cuestiones epistemológicas. En Honorio Velasco (Ed.). *Lecturas de antropología social y cultural*. Madrid: Cuadernos de la UNED.

- Westbury, M. (1994). The effect of elementary grade retention on subsequent school achievement and ability. *Canadian Journal of Education*, 19(3), 241-250.
- Wille, B. y De Fruyt, F. (2014). Vocations as a source of identity: Reciprocal relations between Big Five personality traits and RIASEC characteristics over 15 years. *Journal of Applied Psychology*, 99, 262-281.
- Willis, P. (1977). *Learning to Labour*. London: Gower.
- Willis, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar: cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid: Akab.
- Woods, P. (1987). La escuela por dentro. *La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Paidós/M.E.C.
- Yubero, S., Serna, C. y Martínez, I. (2005). Fracaso escolar y violencia en la escuela: factores psicológicos y sociales. *Boletín Informativo de Trabajo Social*, 9.
- Zay, D. (2012). *L'education inclusive, une reponse a l'echec scolaire?*. Paris, France: L'Harmattan.
- Zhou, M. (1999). Segmented assimilation: issues, controversies, and recent research on the new second generation. En Hirschman, C., Dewind, J. y P. Kasinitz, (Eds). *The Handbook of International Migration: The American Experience*. New York: Russel Sage Foundation.
- Zhou, M. (2005). Ethnicity as social capital: community-based institutions and embedded networks. En Loury, G., T. Modood y S.M. Teles (Eds.). *Ethnicity, Social Mobility and Public Policy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zhou, M. y Bankston, C. (1994). Social Capital and the Adaptation of the Second Generation. *International Migration Review*, 28(4), 821-845.
- Zimmerman, D. (2003). Peer Effects in Academic Outcomes: Evidence from a Natural Experiment. *Review of Economics and Statistics*, 85(1), 9-23.
- Zimmermann, J. y Neyer, F. (2013). Do we become a different person when hitting the road? Personality development of sojourners. *Journal of Personality and Social Psychology*, 105, 515-530.
- Zinovyeva, N., Felgueroso, F. y Vázquez, P. (2008). Immigration and students' achievement in Spain. *Fedea*, 37.

Legislación de Andalucía

Acuerdo de 1 de agosto de 2014, por el que se aprueba el Programa de Refuerzo, Orientación y Apoyo en los centros docentes públicos de Andalucía (PROA Andalucía). BOJA de 7 de agosto de 2014.

Decreto 167/2003, de 17 junio, por el que se establece la atención educativa a los estudiantes con necesidades educativas especiales, asociadas a condiciones sociales desfavorecidas. BOJA de 23 de junio de 2003.

Decreto 231/2007, de 31 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía. BOJA de 8 de agosto de 2007.

Decreto 327/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria. BOJA de 16 de julio de 2010.

Decreto 416/2008, de 22 de julio, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas correspondientes al Bachillerato en Andalucía. BOJA de 28 de julio de 2008.

Decreto 436/2008, de 2 de septiembre, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas de la Formación Profesional inicial que forma parte del sistema educativo. BOJA de 12 de septiembre de 2008.

Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía (LEA). BOJA de 26 de diciembre de 2007.

Ley 9/1999, de 18 de noviembre de Solidaridad en la Educación. BOJA de 2 de diciembre de 1999.

Orden de 10 de agosto de 2007, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía. BOJA de 30 de agosto de 2007.

Orden de 10 de agosto de 2007, por la que se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado de a la Educación Secundaria Obligatoria en Andalucía. BOJA 23 de agosto de 2007.

Orden de 10-5-2006, conjunta de las Consejerías de Economía y Hacienda y de Educación, por la que se dictan instrucciones para la gestión económica de los centros docentes públicos dependientes de la Consejería de Educación y se delegan competencias en los Directores y Directoras de los mismos. BOJA de 25 de mayo de 2006.

- Orden de 11-5-2006, conjunta de las Consejerías de Economía y Hacienda y de Educación, por la que se regula la gestión económica de los fondos con destino a inversiones que perciban con cargo al presupuesto de la Consejería de Educación los centros docentes públicos de educación secundaria, de enseñanzas de régimen especial a excepción de los Conservatorios Elementales de Música, y las Residencias Escolares, dependientes de la Consejería de Educación. BOJA de 25 de mayo de 2006.
- Orden de 15 de enero de 2007 de la Consejería de Educación, por la que se regulan las medidas y actuaciones a desarrollar para la atención del alumnado inmigrante y especialmente las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística. BOJA de 14 de febrero de 2007.
- Orden de 15-12-2008, por la que se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado de bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía.
- Orden de 16 de abril de 2008, por la que se regula el procedimiento para la elaboración, aprobación y registro del Plan de Autoprotección de todos los centros docentes públicos de Andalucía. BOJA 8 de mayo de 2008.
- Orden de 20-08-2010, por la que se regula la organización y el funcionamiento de los institutos de educación secundaria, así como el horario de los centros, del alumnado y del profesorado. BOJA de 30 de agosto de 2010.
- Orden de 25 de julio de 2008, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía. BOJA de 22 de agosto de 2009.
- Orden de 27-4-2005, por la que se regula el programa de gratuidad de los libros de texto dirigido al alumnado que curse enseñanzas obligatorias en los centros docentes sostenidos con fondos públicos. BOJA de 13 de mayo de 2005.
- Orden de 29 de septiembre de 2010, por la que se regula la evaluación, certificación, acreditación y titulación académica del alumnado que cursa enseñanzas de formación profesional inicial que forma parte del sistema educativo en la Comunidad Autónoma de Andalucía. BOJA de 15 de octubre de 2010.
- Orden de 3 de agosto de 2010, por la que se regulan los servicios complementarios de la enseñanza de aula matinal, comedor escolar y

actividades extraescolares en los centros docentes públicos, así como la ampliación de horario. BOJA de 12 de agosto de 2010.

Orden de 5-8-2008, por la que se desarrolla el currículo correspondiente al Bachillerato en Andalucía. BOJA de 26 de agosto de 2008.

Primer Plan Integral para la Inmigración en Andalucía (2001-2004). Decreto 1/2002, de 9 de enero. BOJA de 9 de febrero de 2002.

Segundo Plan Integral para la Inmigración en Andalucía (2006-2009). Decreto 92/2006, de 9 de mayo. BOJA de 2 de junio de 2006.

Tercer Plan Integral para la Inmigración en Andalucía hasta 2016. Decreto 124/2014, de 2 de septiembre. BOJA de 2 de septiembre de 2014.

Legislación de España

Instrucciones de 17-12-2007, de la Dirección General de Ordenación y Evaluación Educativa, por la que se complementa la normativa sobre evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria.

Instrucciones de 2-06-2010, de la Dirección General de Participación e Innovación Educativa, sobre el programa de gratuidad de los libros de texto para el curso escolar 2010/2011.

Instrucciones de 22 de septiembre de 2010 de la DGOEE sobre la organización y funcionamiento, durante el curso 2010-2011, de las bibliotecas escolares en centros públicos que imparten Educación Primaria o Educación Secundaria Obligatoria.

Instrucciones de 24-09-2009 de la Dirección General de Formación Profesional y Educación Permanente para el desarrollo del módulo de Formación en Centros de Trabajo.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). BOE de 4 de mayo de 2006.

Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE). BOE de 4 de julio de 1985.

Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas. BOE de 6 de noviembre de 2007.

Real Decreto 1538/2006, de 15 de diciembre, por el que se establece la ordenación general de la formación profesional del sistema educativo. BOE de 3 de enero de 2007.

Real Decreto 1631/2007, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. BOE de 5 de enero 2007.

Resolución de 17-6-2009, de la Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial, por la que se publica el Acuerdo de la Conferencia Sectorial de Educación sobre las condiciones de repetición en el primer curso de Bachillerato. BOE de 19 de junio de 2009.

Anexo I
GUIONES DE ENTREVISTAS

ENTREVISTA ESTUDIANTE

Fecha de la reunión:

Número de personas entrevistadas:

Hora de comienzo:

Duración aproximada de la entrevista:

Lugar de la entrevista:

Contextualización:

Comentarios:

Documentación que aporta la persona entrevistada:

DATOS PERSONALES

Edad:

Sexo:

Nacionalidad:

Fecha y lugar de nacimiento:

Fecha de llegada a España:

Lugar de residencia habitual:

Otros lugares en los que haya residido:

Trayectoria educativa:

Curso actual:

Cursos repetidos:

Composición unidad familiar:

CUERPO DEL PROTOCOLO

ANTES DE VENIR

1. País de origen

- ¿Me puedes describir tu país?
- ¿Y tu ciudad?
- ¿Me hablas del barrio de dónde vienes?
- ¿Qué personas importantes recuerdas de tu país?
- ¿Qué sabes de la emigración de tu país?

2. Familia

- ¿Me hablas de la familia que has dejado en tu país?
- ¿Dónde viven o vivían?
- ¿Cómo y con quién vivías?
- ¿Dónde nació tu padre? ¿En qué trabajaba antes de venir?
- ¿Dónde nació tu madre? ¿En qué trabajaba tu madre?
- Estudios de tus padres.
- ¿Qué relación tenías con tu familia de allí?
- ¿Me puedes hablar de los miembros de tu familia que han emigrado?

3. Escolaridad de origen

- ¿Me puedes describir tu escuela?
- ¿Cómo eran tus profesores?
- ¿Me puedes hablar de las asignaturas que tenías?
- ¿Cómo eran tus compañeros?
- ¿Cómo te iba, qué notas sacabas?
- ¿Te gustaba tu colegio? ¿Cómo te sentías allí?
- ¿Con qué edad empezaste a ir al colegio? ¿Hasta qué año?

4. Grupos de amigos

- ¿Quién eran?
- ¿Cómo eran?
- ¿Qué hacíais y dónde?
- ¿Qué hacías en tu tiempo libre? ¿Cuáles eran tus ocios?

5. Recuerdos. Valoración

- ¿Cuál es el mejor recuerdo?
- ¿Cuál es el peor recuerdo?
- ¿Me quieres contar alguna experiencia personal de aquellos años?
- ¿Cómo era tu vida allí?

CUANDO SE ESTÁ PENSANDO EN VENIR

6. Decisión de migrar

- ¿Recuerdas de quién fue la decisión de migrar?
- ¿Quién inició la migración?
- ¿Qué te pareció la idea?
- ¿Qué le pareció esa idea a tus familiares de allí? ¿Qué sentimientos tuviste?
- ¿Y a tus amigos?

7. En caso de reagrupación familiar

- ¿Qué le pareció esa idea a tus familiares de aquí?
- ¿Qué relaciones tenías con tus familiares de aquí?
- ¿Me puedes hablar de la situación de tus familiares de aquí?

8. Ideas previas

- ¿Qué sabías sobre España?

9. Descripción del viaje

- ¿Me puedes describir cómo fue tu viaje?

CUANDO SE HA LLEGADO

10. Primeros días

- ¿Cómo fueron los primeros días?
- ¿Qué sentimientos tuviste?
- ¿Tuviste algún tipo de decepción?
- ¿Qué te pareció la ciudad y la gente?

11. El hogar/Familia

- ¿Con quién te fuiste a vivir?
- ¿Con quién vives ahora?
- ¿Dónde? ¿Cómo es el barrio?
- ¿Cómo es la casa?
- ¿Qué tienes en tu cuarto? Descríbemelo: mesa, ordenador TV, libros...
- ¿Cuál es tu situación familiar actual?
- ¿Trabajan tus padres?
- ¿De qué hablas con tus padres?
- ¿Qué idioma se habla normalmente en tu casa?
- ¿Cuántos idiomas sabes?

12. La comunidad étnica

- Folclore
- Reuniones
- Religión

13. Escuela

- ¿Con qué edad te matriculaste por primera vez en España?
- Cuéntame cómo fue tu primer día de clase
- Háblame de lo mejor y lo peor de las clases en España
- ¿Qué opinión tienes sobre el profesorado? ¿Cómo enseñan?
- ¿Qué relación tienes con tus profesores?
- ¿Qué relación tienes con los compañeros?
- ¿Qué relación tienes con el mediador intercultural?
- ¿Y con la orientadora?
- ¿Asistes a clase con la profesora ATAL, de refuerzo, diversificación...?
- ¿Cómo te sentías en el colegio?
- ¿Cómo te sientes en este instituto?
- ¿Qué asignaturas te gustan más y menos?
- ¿Por qué?
- ¿Me puedes hablar de las diferencias y similitudes con tu escuela de origen?
- Háblame de las asignaturas, de su contenido, compara con los contenidos de allí.
- ¿Cuáles son las principales dificultades que has encontrado en el instituto?
- En un día normal, ¿cuántas horas dedicas a estudiar y a hacer los deberes?
- ¿Te ayuda alguien a hacer los deberes?
- ¿Por qué vienes al instituto?
- ¿Crees que podrías sacar mejores notas si te lo propusieras?
- ¿Te gusta leer?

14. Grupo de iguales (amigos)

- ¿Quiénes son sus amigos?
- ¿Qué actividades realiza con ellos?
- ¿Cine, teatro, conciertos, museos?
- ¿De qué hablas con ellos?
- ¿De dónde son?
- ¿Has hecho amigos de aquí?
- ¿Qué te parecen los amigos/colegas de aquí?

15. Relación con la familia de origen en la actualidad

- ¿Qué de relación tienes con tu familia de allí?

16. Visitas al país de origen

- ¿Viajas a tu país de origen?
- ¿Qué sientes cuando estás allí?
- ¿Cómo es ahora tu relación con ellos?

17. Expectativas

- ¿Qué quieres estudiar?
- ¿Cómo piensas que te van a ir los estudios aquí?
- ¿Piensas que vas a encontrar un buen trabajo?
- ¿Cómo piensas que te va a ir la vida?
- ¿Quieres volver?

- ¿Por qué?

ENTREVISTA PADRES Y MADRES

Fecha de la reunión:

Número de personas entrevistadas:

Hora de comienzo:

Duración aproximada de la entrevista:

Lugar de la entrevista:

Contextualización:

Comentarios:

Documentación que aporta la persona entrevistada:

DATOS PERSONALES

Sexo:

Edad:

Estado civil:

Localidad y provincia de nacimiento:

Nacionalidad:

Fecha de llegada a España:

Lugar de residencia habitual:

Otros lugares en los que haya residido:

Composición de la unidad doméstica:

Nº de hijos:

Edad:

Escolarizados en:

Formación:

Situación Laboral:

CUERPO DEL PROTOCOLO

1. País de origen-Familia

- ¿Me puedes describir tu país?
- ¿Tu ciudad?
- ¿Tu barrio?
- ¿Qué relación tenías con tu familia de allí?
- ¿Quién inició la migración?
- ¿Me puedes hablar de los miembros de tu familia que han emigrado?
- ¿Qué te pareció la idea de que se fueran? ¿Qué sentimientos tuviste?
- ¿Y a tu familia?
- ¿Y a tus amigos?
- ¿Cuál es el mejor recuerdo?
- ¿Cuál es el peor recuerdo?
- ¿Me quieres contar alguna experiencia personal de aquellos años?
- ¿Cómo era tu vida allí?

2. Escolaridad de origen: Hijos

- ¿Estaban allí escolarizados?
- ¿Con qué edad empezaron a ir al colegio?
- ¿Nivel?
- ¿Me puedes describir la escuela?
- ¿Cómo eran los profesores?
- ¿Me puedes hablar de las asignaturas que tenían?

- ¿Qué notas sacaban?
- ¿Les gustaba el colegio?
- Describir sistema educativo

3. Proceso migratorio: Familia

- ¿Por qué decidisteis emigrar?
- ¿De quién fue la decisión?
- ¿Me puedes describir cómo fue el viaje?
- ¿Cómo fue la entrada a España? ¿Qué sabías sobre España?
- ¿Documentación?
- ¿Cómo fueron los primeros días?
- ¿Qué sentimientos tuviste?
- ¿Tuviste algún tipo de decepción?
- ¿Qué te pareció la ciudad?
- ¿El barrio?
- ¿Y la gente?
- ¿Dónde fuisteis a vivir?
- ¿Teníais trabajo?
- Relación con los familiares de aquí
- Situación de los familiares de aquí
- ¿Qué te dijeron tus familiares de aquí sobre vuestra decisión de migrar?
- ¿Qué piensas ahora de haber emigrado?
- ¿Pensáis volver?

4. Proceso migratorio: Hijos

- ¿Con quién vinieron?
- ¿Con quién se quedaron?
- ¿Por qué se quedaron con ellos?
- ¿En qué condiciones?
- Relación actual con país origen
- ¿Participaron en la decisión de migrar?
- ¿Qué opinión tenían sobre el proceso migratorio?
- ¿Querían emigrar?
- Opinión actual
- ¿Se sienten integrados?
- Actividades fuera de la escuela
- Amigos

5. Actualidad: Hogar/Familia

- ¿Dónde vivís?
- ¿Cómo es el barrio?
- ¿Cómo es la casa?
- ¿Cuál es vuestra situación familiar actual?
- ¿Tenéis trabajo?
- ¿Qué idioma se habla normalmente en casa?
- ¿Y con amigos?
- ¿Cuántos idiomas sabéis?
- ¿Ayudáis a hacer los deberes?

- En un día normal, ¿horas de estudio y deberes?
 - ¿Leen?
 - ¿Qué quieren estudiar?
 - ¿Cuáles son las costumbres del hogar: allí, aquí?
 - ¿Por qué?
 - Reuniones familiares
 - Relaciones sociales: amigos
 - Religión
 - ¿Qué de relación tienes con tu familia de allí?
 - Viajes
 - ¿Qué sientes cuando estás allí?
- 6. Hijos: Escolaridad de destino**
- ¿Con qué edad se matricularon por primera vez en España?
 - ¿Cómo elegiste el colegio?
 - ¿Y el instituto?
 - Utilización servicios complementarios: comedor, aula matinal, becas, transporte
 - Relaciones sociales en el centro: profesores, padres (autóctonos y extranjeros)
 - Participación en actividades escolares o extraescolares
 - AMPA, ATAL
 - Discriminación en el centro por sexo o etnia
 - Opinión sobre el profesorado. ¿Cómo enseñan?
 - Expectativas del proceso formativo
 - Nivel de satisfacción
 - Diferencias y similitudes con escuela de origen
 - Opinión sobre sistema educativo español
- 7. Hijos: Grupo de iguales (amigos)**
- ¿Quiénes son sus amigos?
 - ¿De dónde son?
 - ¿Qué actividades realizan con ellos?
 - ¿Cine, teatro, conciertos, museos?
- 8. Otros**
- Situación inmigrantes España
 - Situación actual: aspectos positivos y negativos

ENTREVISTA PROFESORADO

Fecha de la reunión:

Número de personas entrevistadas:

Hora de comienzo:

Duración aproximada de la entrevista:

Lugar de la entrevista:

Contextualización:

Comentarios:

Documentación que aporta la persona entrevistada:

DATOS PERSONALES

Sexo:

Edad:

Localidad y provincia de nacimiento:

Lugar de residencia habitual:

Formación:

Labor en el centro:

CUERPO DEL PROTOCOLO

1. Háblame un poco de tu historia hasta llegar a ser profesor.
 - ¿Dónde estudiaste?
 - ¿Cómo fue tu decisión de dedicarte a la docencia?
2. Pasemos ahora a tu trayectoria como docente.
 - Háblame de tu primer centro: tiempo, experiencias, ...
 - Háblame del resto.
3. Llegamos al Macarena.
 - ¿Cuánto tiempo llevas aquí?
 - Cuéntame cómo fuiste acogido cuando llegaste
 - Háblame de primera impresión te causó el centro
4. Centrémonos en el profesorado.
 - ¿Qué haces cuando tienes una clase libre?
 - ¿Y en el recreo?
 - ¿Y tus compañeros?
 - Háblame de tu departamento
 - Cuéntame la relación que tenéis los de tu departamento con los de otros departamentos
 - ¿Me hablas de tu relación con el departamento de orientación?
5. Pasemos a tu tutoría
 - ¿Cómo es tu tutoría?
 - ¿Qué tal el alumnado de origen extranjero?
 - ¿Cómo son las relaciones dentro del grupo?
 - ¿Qué resultados académicos tiene tu tutoría?
 - ¿A qué puede ser debido?
 - ¿Qué relación tienes con las familias de tus alumnos?
 - ¿Háblame de las diferencias que encuentras entre las familias autóctonas y las familias extranjeras?
 - ¿Crees que existe alguna influencia de la relación familia-escuela en los resultados académicos?

- ¿Me podrías contar alguna experiencia personal?
6. Hablemos de los alumnos inmigrantes
 - ¿Hay muchos?
 - ¿Qué cambios positivos y negativos se han producido a raíz de su incorporación?
 - ¿Me puedes hablar de cómo ha influido la incorporación de los inmigrantes a tu tarea diaria?
 - Háblame de los apoyos educativos que reciben
 - ¿Qué me dices de su absentismo?
 - ¿Cuál es su nivel de integración?
 - Desde tu punto de vista, ¿qué expectativas crees que tienen?
 7. A nivel de contenidos
 - ¿Qué dificultades encuentras a la hora de transmitir los contenidos de tu asignatura a todos los alumnos en general?
 - ¿Y a los alumnos inmigrantes?
 - ¿Qué actividades específicas desarrollas con el alumnado inmigrante?
 - ¿Cómo transmites el currículum intercultural a los alumnos?
 8. Vamos a hablar de la diversidad lingüística
 - ¿Existe diversidad lingüística en tu aula?
 - ¿Cómo la gestionas?
 - ¿Cómo se relacionan los alumnos que no comparten la misma lengua?
 9. Hablemos ahora del plan de acogida.
 - ¿Cómo realizas la acogida de alumnado inmigrante extranjero? ¿Cómo pones en juego los procesos de integración?
 - Háblame de las dificultades que encuentras tú y tus alumnos (extranjeros y no)
 - ¿Qué aportarías al plan de acogida en relación a la gestión de la diversidad lingüística en el aula?
 - Háblame de tu formación en educación intercultural, en diversidad lingüística, etc...
 - ¿Me podrías contar alguna experiencia personal?
 10. A nivel del instituto,
 - ¿Qué ajustes, planes específicos, actividades, fiestas, etc. pone en práctica el instituto para la atención de los alumnos inmigrantes?
 - ¿Qué piensas de la actuación del centro en relación al alumnado extranjero? Por último me interesa saber si:
 - Tienes alguna demanda que hacer al centro en relación al alumnado extranjero
 - Tienes alguna demanda que hacer a la administración en relación al alumnado extranjero

Anexo II
HISTORIAS DE VIDA

ALEX

Mi nombre es Alex, nací en 1995, tengo 16 años y soy de Bolivia. Llegué en 2004. Llevo 6 años en España. Cuando llegué a España tenía 10 años. Me matricularon en quinto y lo aprobé todo. El primer día de colegio estaba muy cortado. Lo primero que hice fue un examen de matemáticas, saqué un ocho, fue una de las mejores notas de la clase. En el patio conocí a mi primer amigo, era muy buena gente. Recuerdo a una profesora muy buena que siempre me ayudaba. Tengo buen recuerdo del colegio, cogí cariño a los profesores, sobre todo a una que se llamaba Pepa, fue mi primera tutora. Me regaló un balón cuando me vine al instituto. En sexto tuve algunos problemas y me hicieron repetir, decían que así entraba mejor en Secundaria. Yo no quería repetir, pero mi madre habló con el director y me obligaron. Me quedé solo en el colegio, todos mis amigos se fueron al instituto y me quedé sin amigos, lo pasé muy mal.

En primero de la ESO, en vez de matricularme en el instituto donde estaban ellos, decidí venir a este, todos en el barrio decían que preparaba mucho mejor. Yo prefería el otro, pero mi madre me obligó porque decía que estaba más cerca y que era mejor. En el fondo temía las influencias de esos niños. En primero me quedaron dos asignaturas en junio, pero las aprobé en septiembre. En 2 me quedaron cinco, pero las aprobé en septiembre. Me las estudié en una semana. En 3 volví a suspender las mismas cinco. En verano me ayudó un profesor, yo no podía solo, lo aprobé todo en septiembre. En cuarto suspendí cinco en junio, en septiembre aprobé todas menos la lengua, pasé a bachillerato con lengua suspendida. A mi no me gusta la lengua ni la literatura por eso no me pongo a estudiar, me aburren, me aburren mucho, nunca me han llamado la atención. La historia no me gusta, pero lo intento porque el profesor es muy bueno, da unas clases muy atractivas, pero como lo dejo para el final, no me da tiempo y siempre me queda. El profesor hace debates muy interesantes para cada tema pero me da pereza. La química se me da mal pero quiero hacer una carrera de ciencias y debería ponerme a estudiar. Las otras dos no recuerdo cuales son.

Yo empecé a bajar seriamente en 3. Me hice vago, lo peor es el vago que me rodea, me dejó llevar. La gente con la que estoy no hace nada y se me ha pegado, me he acostumbrado a eso. No estudio nada, a veces repaso algo, pero no lo hago en serio. En 4 me planteé estudiar desde el principio, ir al día, pero desde que empezó el curso tuve problemas con biología, física y química. Si no vas al día te pierdes y yo me iba todos los días al parque, en un mes no sabía por donde empezar. En biología me pasó igual. Decidí hacer los deberes todos los días, pero no entendía nada. Mi madre me decía que preguntara, pero no lo hacía, no me gusta interrumpir, me siento mal cuando molesto. En mi clase son todos muy listos, me sabe mal hacerme notar. Hubo un momento en que tenía tantas lagunas que no pude. Inglés tampoco se me da bien, la profesora está todo el tiempo hablando en inglés y no la entiendo, ¡lo explica casi todo en inglés!. Hay muchos niños en la clase, hablan y hay mucho jaleo, estamos muy pegados, no se oye lo que dice, explica muy mal. Cuando manda callar, en dos minutos vuelve a haber ruido. A veces explica en español pero tampoco me entero. Los exámenes son muy difíciles. El primero empecé a estudiarlo unos cuantos días antes pero suspendí. Me sentó muy mal y decidí no volver a perder mi tiempo estudiando inglés. Nos respetamos, no hemos tenido problemas, yo solo no estudio y ya está,

bueno, he estudiado algo de gramática y esa parte me ha salido bien, pero el vocabulario, el writing me han salido fatal.

En septiembre me quedaron dos. Me gustaría tener solo amigos españoles, tren mejor cuenta, son mejor influencia. Las niñas son también buena influencia, mis amigas me aconsejan bien. Lo que pasa es que, cuando no tengo amigos me uno a lo fácil y rápidamente se me pega el comportamiento.

En Primero de Bachillerato voy muy mal, me están quedando cinco cada evaluación. El ambiente de mi clase es muy malo y me he dejado llevar. El ambiente es de no hacer nada y yo no hago nada. En mi grupo el ambiente es de no trabajar. El año pasado tenía amigos que estudiaban, pero este año están en el otro grupo y como los que quedan, no hacen nada pues me dejo llevar.

No fui a preescolar. Fui al colegio por primera vez con 6 años, hice primero de primaria. Las clases eran de 8:00 a 12:00. Me acuerdo muy poco de mi colegio de Bolivia. Tenía solo primaria. Había diurno y nocturno, yo iba por la mañana. En mi clase había muchos niños. No sacaba muy buenas notas, pero aprobaba. Dicen que en España es más difícil, pero yo creo que es más difícil en Bolivia. Aquel curso, mi abuela nos cuidaba en nuestra casa de Cochabamba a mis dos hermanos, uno recién nacido y otro con un año, a mí y a diez primos más. Los padres de todos nosotros estaban en España. Mi abuela me atendía igual que a los otros, pero no me daba el mismo cariño, no soy su nieto y me acababa de conocer. No es que me tratara mal o me faltara algo, eso no, pero yo notaba la diferencia. En la casa vivía un hermano de mi padre que ayudaba a mi abuela. Al año, nos vinimos todos a España, mi abuela también. Fue un día muy feliz. Viajábamos quince personas de la misma familia hasta Madrid. De Madrid a [nombre ciudad andaluza] vinimos en tren. Mi abuela, nosotros tres y mis padres nos fuimos a vivir a un piso alquilado. Lo primero que hice fue comerme una tableta de chocolate Nestlé entera, nunca había tenido tanto chocolate para mí. Me tiré en el sofá, y estuve un día entero viendo la tele, en mi casa no teníamos tele. Me encantó la tele. Era muy feliz, estaba muy contento. Ya he decidido que me voy a quedar a vivir en España.

Desde que he llegado a España he engordado, yo estaba bien delgadito. Ahora como dulces, chuches, pipas, chocolate, yogures, queso, leche, gambas y pescado, eso no lo comía en mi país, es comida de ricos. Mi madre cocina muy bien, aprendió en una casa en la que trabajó. En Bolivia, la comida es muy básica, no hay tanta variedad como aquí. Si hay carne se guisa y si no, se toman papas o arroz. De cena se pica lo que ha sobrado.

Recuerdo el día en el que fui a un supermercado con mi familia. No dejaba de mirar. Todo estaba ordenadito y limpio, eso es lo que más me llamó la atención. Había calles y calles llenas de alimentos y podías coger lo que te gustaba. Yo llevaba el carrito, lo empujaba y no dejaba que nadie lo cogiera, no se me olvida ese día, ¡todos cogían cosas y las iban echando dentro!. En mi país los supermercados son como un mercadillo callejero, no he visto nada como aquí. En mi país no se conoce el orden, nada está tan limpio, todo está en montones.

Me gustó España porque todo está muy bien conservado, en Bolivia todo es muy viejo. Los monumentos son preciosos y todo está iluminado. Nunca había visto tanta luz. El ambiente era distinto. Los primeros días paseábamos y visitábamos [nombre ciudad andaluza], lo vimos todo. Estuve tres semanas sin ir al colegio. Mis padres entonces trabajaban de internos cuidando a dos señores, venían los

fin de semana y mi abuela nos cuidaba. Al principio mi madre y mi abuela se llevaban bien, pero luego empezaron los problemas, mi abuela la trataba muy mal. No me gusta de España vivir en un piso tan pequeño, allí estás todo el día en la calle jugando, aquí estás todo el día en casa encerrado, como en una jaula. En Bolivia, de día, puedes estar en la calle sin problema, de noche no se sale. En Bolivia hay mucho campesinado, la gente es muy bruta, no tiene educación, en España todo el mundo es educado.

A mi novia le va muy bien, está en otro instituto. Mi madre me dice que estudie, pero yo cojo el libro y me da flojera, entonces me tiro un tiempo delante del libro pero sin estudiar, solo para que se lo crea. Mi madre dice que tengo que hacer algo por mi vida, pero no tengo ganas de cambiar. Sé que tendría que cambiar de ambiente, pero no lo hago. Salgo dos tardes a jugar al fútbol y luego me voy con la novia. Los fines de semana salgo los dos días.

Yo me junto con españoles aunque también tengo algunos amigos latinos. A mis cuatro mejores amigos les va bastante mal. Son vagos y no estudian mucho. El único que va mejor es Manolo, dice que quiere ir a la Universidad. Mis amigas son de aquí y latinas.

En mi casa vivimos mis padres y mis dos hermanos, el pequeño tiene siete años y la niña ocho.

Mis primeros exámenes en España sacaba muy buenas notas, fue más tarde cuando empecé a suspender. Allí hacía los deberes todos los días, mis primos los hacían y nos poníamos todos juntos. Aquí al principio seguí con ese plan, era responsable, pero en 1 ESO, cambié, me hice mayor y empecé a negarme a lo que mis padres me decían, me hice rebelde.

Mi casa de Bolivia es muy grande y tiene muchas habitaciones, es muy bonita. Tiene tres plantas. El dormitorio de mis padres y el mío, son los más grandes. Yo al principio, dormía solo, pero cuando mis padres se vinieron a España, tuve que compartirlo con varios primos. Mis abuelos se mudaron a mi casa y se llevaron a los nietos que cuidaban porque sus padres habían emigrado. Todos éramos de la misma edad. En un año se vinieron todos a España. Vivíamos mis abuelos, diez primos, mi hermanita que acababa de nacer y yo. Por las tardes había ambiente de estudio, llegábamos del colegio y nos poníamos a estudiar, todos hacíamos lo mismo.

Mi padre vino primero, al mes mi madre y al año, nosotros. Con nosotros vinieron cinco primos más, esos primos no son mis primos porque mi padre no es mi padre. Ellos no son nada mío, me llaman bastardo y soy bastardo, la verdad, pero mi padre dice que es mi padre, que no diga eso porque yo le tengo a él y que ellos son mis primos. Se enfada mucho cuando pasa algo, para él yo soy su primogénito, me lo demuestra cada día, pero les da rabia e intentan humillarme. Mi padre siempre me defiende, aunque ellos digan que no es mi padre. Mi padre dice que son mis primos porque él es mi padre. Siempre termina así estas conversaciones.

Yo además tengo otros dos hermanastros por parte de mi madre. Los tuvo con un señor, pero lo abandonó. Voy a buscar a mis hermanos cuando vuelva, no puedo soportar la idea de no conocerlos, mi madre los dejó muy pequeños, apenas si los conoce, no lo entiendo. Cuando mi madre tenía 18 años se quedó embarazada de mí, de un vecino que iba a buscarla cuando estaba sola. Su padre le había advertido que si alguna vez aparecía con una barriga, la mataba y luego daba al niño en adopción. Cuando estuvo segura de que estaba embarazada, huyó de casa.

Iba andando por el campo porque no tenía dinero. A los dos meses de andar y de esconderse en las casas viejas que se iba encontrando, llegó a Santa Cruz y se quedó allí varios años. Encontró trabajo en una casa, pero ya estaba de cinco meses y se le notaba la barriga, le preguntaron y dijo que esperaba un hijo, a partir de aquella noche, cada día, el hombre de la casa se metía en su cama. La mujer se enteró y la puso en la calle. Cuando llevaba en la calle una semana otra mujer le dio trabajo. En esa casa nació yo.

Cuando yo tenía tres años mis abuelos nos encontraron, mi abuelo era un hombre muy influyente. Me llevaron con ellos, pero mi madre no quiso volver. Mi abuelo no me quería, me pateaba cuando estaba enfadado. A los dos años, me devolvieron con mi madre. Para entonces, ella se había casado, tenía un hijo y estaba a punto de tener el segundo. El día que conocí a mi padrastro me dio la primera paliza. Me trataba muy mal, me dejaba en la calle toda la noche y no me dejaba entrar. Cuando él llegaba, yo me escondía. Un día me pegó tanto, que no me podía mover y mi madre pensó que estaba muerto. Por la mañana, cuando este hombre se fue a trabajar, nos escapamos ella y yo solos, no podía con los tres. Nos fuimos a otra ciudad y mi madre alquiló una habitación para los dos. Yo no iba al colegio, mi madre me dejaba en el cuarto o me llevaba con ella para ir a trabajar, creo que trabajaba como vendedora ambulante. Yo no estaba nunca con niños, me pegaban, me insultaban y yo no me sabía defender. Ahora me sé defender. Cuando yo tenía seis años, mi madre se casó con mi padre y nos fuimos los tres a vivir juntos. A partir de ese momento tuve un padre.

A quien más quiero de Bolivia es a mi abuela paterna (aunque siempre me está recordando que no es mi abuela), me cuidó cuando mis padres se vinieron a España. Con la familia de mi padre tengo más relación, con algunos de los que viven en [nombre ciudad andaluza], nos vemos con frecuencia. Sus hijos son mis únicos primos, ellos cuatro y yo nos queremos mucho. A veces sus padres me dicen que no llame papá a mi padre, porque él no es mi padre. Eso me molesta mucho y hemos tenido peleas muy serias. Mi padre estuvo un tiempo alejado de ellos, pero ahora se hablan. Yo procuro guardar las distancias, no quiero que me hagan más daño, pero con sus hijos es diferente, a ellos no les importa que no seamos primos de verdad, a pesar de eso, me llaman “primo”, entre nosotros no hay problemas. Mi madre me dice que no me enfade, que me una a ellos, que son mi única familia, pero me siento mal. Nadie quería que mi padre se casara con mi madre, todos decían que era madre soltera, pero mi padre se empeño y se casó, él siempre ha querido mucho a mi madre. Mi abuela no la quiere, ha metido mucha entre mi padre y mi madre. Cuando había peleas entre ellos, se lo contaba a toda la familia, eso está mal, no se hace.

Hay una cosa que mi abuela ha hecho muy mal. Mis padres pidieron un préstamo para comprar una casa de la familia. Luego pensaban construirla para cuando se fueran a vivir a Bolivia. Mandaron el dinero a mi abuela para que ella la comprara. Ahora, mis padres quieren ponerla a nombre de nosotros tres, y ella dice que no, que yo no soy hijo legítimo y que me voy a llevar una parte de mi padre que no me corresponde. Dice que se ponga a nombre de mis dos hermanos pequeños. Mis padres se han negado. Yo no esperaba que mi abuela fuera a hacer eso.

Mi abuela materna es profesora, la he visto poco, es diferente, nunca me ha cuidado. Mi abuelo, su marido, era político y tenía muchísimo dinero, pero nunca dudó en maltratarme, me daba con la correa y me abofeteaba, me llamaba bastardo igual que se lo llamaba a mi madre. A los tres hermanastros de mi madre

no los conocemos, nunca consintieron que vivieran juntos, a ella la mandaron al campo. Dicen que no somos familia porque mi madre y yo somos bastardos, no se han preocupado de mí y tampoco de mi madre. Nunca se acercaron cuando los tuvimos cerca. Para mí, no son nada, no los considero mi familia. El resto no me interesa.

Las relaciones familiares en Bolivia son diferentes a las de España, son más estrechas que las de aquí. Las casas son muy grandes y cuando se hace una fiesta, se invita a todo el mundo y se está varios días reunido. En España cada uno va a lo suyo, los pisos son muy pequeños y si haces ruido después de las 12:00, los vecinos llaman a la policía.

Cuando mis hermanos y yo vinimos a España, mi abuela se vino con nosotros para cuidarnos mientras mis padres trabajaban y porque mis dos hermanos pequeños no se acordaban de mis padres. Se quedó varios años con nosotros, mi madre y ella se peleaban mucho.

Mi madre tiene 39 años y es de Cochabamba, mi padre se llama Hans, tiene 40, y también es de Cochabamba. Mis padres estudiaron hasta secundaria. Mi madre era ama de casa cuando se casó con mi padre, mi padre trabajaba de taxista y en una imprenta. Mi padre biológico es argentino y se llama Dorald. Cuando tenga un hijo le pondré Dorald. Me gustaría conocer a mi padre, el que embarazó a mi madre. Cuando tenga dinero iré a buscarlo, por lo visto vive en Argentina, dice mi madre que él no sabe que huyó embarazada, no sabe que yo existo, no se lo pudo decir porque no estaba cuando se fue.

Primero vino una prima de mi padre. Cuando llegó, vio que aquí todo estaba muy bien y que se ganaba mucho dinero. Llamó a la familia, se vino mi padre, sus hermanos, sus primos y poco a poco, todos no fuimos viniendo. Cuando mi padre llegó, encontró trabajo de técnico en artes gráficas. Él había estado trabajando en Bolivia en una imprenta desde los 14 años y tenía mucha experiencia. Desde entonces trabaja allí. Al mes de llegar, compró el pasaje de mi madre y se la trajo con él, no le gusta estar solo.

Yo vivo mejor aquí que en Bolivia, no me gusta mi país. Yo iré de vacaciones, pero me quedaré en España cuando mis padres se vayan. Cuando acabe el bachillerato, haré la mili y me meteré a militar. Si no me aceptan, haré la carrera en Bolivia, que es más fácil, y luego, me vendré a España a trabajar. Me gusta vivir en España, en mi país he sufrido mucho.

Soy muy presumido, todas las noches me pongo un gorrito en el pelo para que se me quede esta forma tan chula, me gusta el pelo liso y pegado a la frente y esta es la única manera de que se me queda así.

Hoy tengo un examen de filosofía, pero voy a suspender, no entiendo filosofía y no he estudiado nada el fin de semana. Teresa explica muy bien, me encanta, pero da mucha caña, ¡es que explica mucho!. Me gusta pero a la hora de estudiar son muchas cosas, no puedo con tanto. Dice cosas muy chulas, pero cuando llego a casa, no me entran ganas de aprenderme lo que ha dicho, si lo hiciera, no se me amontonaría tanta materia. Parece que no lo entiendo, pero sí lo entiendo, ella me lo ha explicado, y en el momento le digo que sí, pero luego en casa me puede la vagancia. La lengua también la llevo mal, Joaquín se va por las ramas y me pierdo. Se cabrea mucho cuando la gente habla y no le deja explicar, se pone borde. No me gusta que se enfade, pero dice que no puede explicar con tanto ruido. CMC me va bien, he sacado un 5. Historia me va mal, no es por Francisco, él es muy bueno, es que a mí no me gustan las letras, me gustan las ciencias, pero las letras

son más fáciles, por eso me he matriculado. En ciencias todos son superdotados y yo no puedo con ellos. Mis amigos del año pasado se han ido a ciencias y yo a letras, aquí es donde están los más gamberros.

Voy a tener que estudiar en verano, me van a quedar filosofía, inglés, historia y economía. Explican mucho, es mucha materia, no puedo con tanto, me aburren. Abro el libro pero veo lo que me espera y lo deajo. Si están mis padres en casa, deajo el libro delante, si han salido, cojo la play o el ordenador. Cuando llegan abro el libro rápido y me pongo a estudiar. Mi padre me deja jugar si he estudiado una hora, por eso, a las seis, cuando llega, le digo que ya he hecho todo, y me deja que haga lo que quiera. Él come y descansa un rato, tiene horario de EEUU. A las siete me voy al fútbol y mis padres salen a dar un paseo con mis hermanos. Pero esto me va a durar poco, la tutora le ha dicho a mi madre que no hago nada y voy a suspender un montón. Me ha dicho mi padre que a partir del lunes, voy a estudiar cuando llegue de trabajar, me va a poner en el salón con él.

Voy a pedir la nacionalidad para hacer la mili en España y así poderme quedar. Mi madre no quiere que la pida, no quiere que pierda la de Bolivia. Ellos no la van a pedir ni para ellos ni para mis hermanos, quieren volver siendo bolivianos.

Yo estoy muy nervioso, me enfado mucho. Cuando pasa algo que no me gusta me entra el subidón. Cuando me entra el subidón me da miedo. El domingo mis amigos me dijeron que habían visto a mi novia besándose con su ex novio. Me enseñaron una foto en la que hablaba con un chico, me contaron que después se estuvieron besando toda la noche. Cuando me lo dijeron, me volví loco y me fui a buscarle para matarlo, menos mal que no lo encontré. Fui a casa de mi novia y le pregunté, me dijo que era mentira. Me explicó que se había encontrado a su ex novio en la discoteca, que se habían saludado y que después ella se había ido con sus amigas. No había vuelto a verle en toda la noche. Me preguntó que por qué mis amigos no le habían hecho también una foto mientras se besaba con él. No supe que responderle, tenía razón, si se hubiera besado, le habrían hecho una foto, ¿por qué me habían engañado?, se lo preguntaría cuando los viera. Yo me descontrolo mucho, soy muy celoso. Por la noche fui a buscar al chico otra vez y le pregunté que quien decía la verdad, Mayka (mi novia) o mis amigos. Me dijo que habían estado toda la noche besándose, que era verdad. Me iba a volver loco, me tuvieron que separar. Otros amigos me decían que me estaba picando, que era mentira, que no le hiciera caso., que le dejara tranquilo, pero tengo dudas, no sé que creer, no sé si dejar a mi novia o no. No tengo pruebas pero tengo un subidón muy malo, tengo que aprender a controlarlo.

Yo no cuento mis cosas a mis padres, son mis cosas y no les quiero preocupar más de lo que están. Tenemos muchas deudas, una hipoteca para el piso y otra para la casa que estamos construyendo en Bolivia. A mi padre le han bajado el sueldo en la empresa y ahora nos cuesta llegar a final de mes y pagar todas las deudas. Mi madre trabajaba en una empresa de limpieza, pero ahora la llaman poco, a veces sustituye a alquilen que falta, pero ahora, va poco. Eso lo notamos mucho en casa.

Mis padres se llevan bastante bien, aunque discuten por mí o por el dinero. Mi madre, como todas las mujeres, gasta mucho dinero, se va de compras y se olvida que hay que ser mirado. Mi padre tiene que controlar lo que gasta, dice que se vuelve loca comprando ropa para nosotros. Cuando mi padre mira la caja y ve que no queda nada, se cabrea mucho. Otras veces se enfadan porque mi madre llega muy tarde de la calle y no tiene la comida o la cena preparada a tiempo. A veces

llega bastante tarde y cuando llega la hora de comer o cenar, no hay nada preparado. Mi padre trabaja mucho, a veces hace horas extras y mi madre no trabaja, lo lógico es que se encuentre un plato de comida caliente encima de la mesa. Pero a mi madre le gusta irse a la calle a pasear o a comprar con mis tías. Hay días que llega a las diez o las once y tiene la cena sin hacer, eso no le gusta a mi padre. No es que mi padre no le deje salir, él sí se lo permite, lo que no le gusta es que se pierda hasta tan tarde. En ocasiones mi padre le dice a mi madre que no salga porque está enfadado, pero ella no le obedece, se va a la calle de todas formas.

Tengo muchos tíos en [nombre ciudad andaluza], más de veinte: tres hermanos de mi padre, hermanos de mi abuela y primos mayores, todos con sus familias. Varios de mis tíos están en mala situación económica pero la mayoría trabaja bien. Ellas limpiando y ellos en empresas o en lo que les sale. Mi madre dice que no encuentra, pero mis tías trabajan y yo no entiendo cómo ella no encuentra nada, creo que es muy cómoda, está mejor de paseo. Debería buscar, mi padre lo está pasando muy mal para pagar los dos prestamos y los gastos de la casa. Le ha salido un trabajo en Granada de interna de lunes a viernes, a ver si lo coge, necesitamos el dinero. Yo me puedo hacer cargo de mis hermanos en verano y cuando empiece el curso, ya se verá.

En España los padres son muy permisivos, los padres latinos vienen muy duros, pero con los años se hacen blandos. Por ejemplo a todos nos pegaban en Bolivia y estábamos derechos, al llegar aquí, como está prohibido, no nos pegan y nosotros nos echamos a perder. Luego están siempre fuera trabajando y nosotros hacemos lo que queremos, cuando no dicen que nos van a pegar, les recordamos que los niños en España tienes sus derechos. En Bolivia, se juega más, aquí se va a la discoteca o al parque a las canchas latinas. Voy a la discoteca de vez en cuando con mi novia, otras veces vamos al parque o a tomar algo. Pagamos por turnos. A mi no me gustan las discotecas latinas, por eso le he dicho a mi novia que no vuelva a ir sin mí, pero dice que tiene que ir. Los padres se llevan a sus tres hijos todos los viernes y sábados a bailar. Son jóvenes y se tienen que divertir, su padre tiene 30 años, su madre, 29. Cuando salen por la mañana, comen y beben en un bar latino y se van a dormir. Mi novia tiene 15 años y le encanta le bachata, sus hermanos tienen 13 y 12.

A mi me han pegado mucho, mi padrastro me pegaba con la correa y mi madre con la mano. No había razones, pero me pegaban. Al llegar a España mi madre dejó de pegarme poco a poco, aquí está prohibido. Tengo malas compañías, los latinos me afectan muy mal, aprendo lo malo de ellos, me dejo llevar. Los de mi país son peleones, chulos y muy machos. Los españoles no son así, son mejor compañía.

Prefiero estar con españoles no se meten en broncas ni son golfos. Los fines de semana salgo con españoles y con latinos. Las chicas me gustan que sean latinas, son más lindas, pero los chicos no me gustan. Procuro no estar con ellos. Mi mejor amigo latino es buena persona, buena influencia, pero es el único. No le va muy bien, ha repetido segundo, quiere ir a la Universidad. Ha repetido porque ciencias es muy difícil, si estuviera en letras iría bien. Los españoles no pelean tanto, picáis pero no pegáis. Nosotros pegamos, somos muy problemáticos. Al principio se enfadaron conmigo cuando los dejé, pero ahora me da igual.

Yo no bebo alcohol ni drogas, pero si tengo que pelear, peleo. No consiento que me digan me cago en tus muertos o que hablen con mi novia, no me gusta,

entonces si eso ocurre, me voy a ellos y nos pegamos. Hay españoles que se pelean, pero pocos, lo arreglan de otra manera. Yo no soy chulo, lo que pasa es que no dejo que me vacilen, ya me han vacilado mucho. Yo no provocho, pero me defiendo. Si no hay más remedio, peleo. Me peleo más con latinos, van aparentando cosas que no son, van de Latin King, van de algo y me gusta la gente decente. Si me tocan, les pego directamente, eso sí que no, que me toquen, porque si me tocan, les doy. Eso no lo permito. Hace dos semanas me pegué con un niño del instituto. Se la tenía guardada porque un día me pilló por detrás en el parque y me dio una torta haciéndose el chulito, le dije que por qué lo hacía, y me dijo que era broma, la cosa quedó ahí. A los pocos días, me dijeron que iba presumiendo de que me había pegado y no me había atrevido a defenderme. Le busqué y le pregunté si era cierto que iba chuleándose de mí por la calle, me contestó que era mentira, pero no le creí y le partí la cara. Me amenazó que me iba a machacar con sus amigos, pero hasta ahora no me han pillado porque me muevo por sitios donde hay gente, no voy por sitios solitarios. Mis padres no se han enterado.

El año pasado también tuve otra pelea muy grande y sí se enteraron. Me pegué con un latino y la pandilla completa de ese cobarde vino a buscarme a mi casa. Subieron y le preguntaron a mi madre por mí, dijo que no estaba, y le dijeron que si me pillaban, me mataban. Mi madre se asustó mucho y llamó a la policía. Me buscaron, me llevaron a casa y estuve sin salir varias semanas. Mi madre no entiende, pero no puedo consentir que hablen de ella, que le digan cosas feas, que se caguen en mis muertos, que me digan lo peor, no, de ninguna manera. No lo voy a aguantar. Por eso ahora no voy con latinos, estoy mejor sin ellos.

Los latinos en España no son como los de allí. Cuando llegan, se ponen chulos, van presumiendo de ser muy 'guais', es como si quisieran demostrar que son más que tú, y se encuentran con peleas. Antes de venir, no tienen nada que demostrar. Yo intenté ligarme una española, pero no lo conseguí, entonces conseguí ligarme a Mayka. Yo no soy tan machista como los latinos, los sudacas no dejan respirar a las mujeres, yo no soy así. En mi familia los hombres son como los españoles, mi padre toma decisiones junto a mi madre, nunca decide solo, eso lo he aprendido, he visto a mi padre cómo trata a mi madre. La mayoría de los sudacas no hacen eso, son machistas, mujeriegos, beben, se van por ahí solos, llegan tarde y hacen lo que quieren sin consultar, mi padre no es así, yo seré como mi padre. A veces me voy con los amigos y llego muy tarde. Mi padre se enfada con mi madre y le dice que es muy permisiva conmigo y que me voy a echar a perder. Ahora es mi padre el que me controla y me pone el horario. Yo lo obedezco aunque no me guste, si me castiga, lo acepto. Ahora estoy intentando no dar tantos problemas a mis padres, no responderles mal, se pelean por mi culpa. A veces mi padre es dejado con mi madre, si está triste no le hace caso, se sienta a ver la tele y no prepara la comida, pero es bueno con ella, creo que es un buen hombre con los dos, aunque a veces es muy injusto cuando me castiga por llegar tarde, me quita el móvil y el ordenador. Yo preferiría que mi madre llevara ese tema porque él se pone muy autoritario.

Antes me gustaban mucho mis hermanos pequeños, pero ahora me tienen harto, dan la lata y hacen ruido, no los soporto, además están muy mimados, los van a malcriar. También hay otra cosa que me molesta, la familia de mi padre los prefiere a ellos, se porta mejor y son más cariñosos con ellos. Si uno de mis primos hace algo malo, no le dan importancia y rápidamente lo perdonan, si soy yo, se lían una buena, me llaman de todo y dicen que se nota que no soy de los

suyos. Un día les pregunté por qué me querían menos y me dijeron que yo no soy sobrino de verdad y que mis hermanos pequeños son de su sangre. He estado una época sintiendo celos pero ya no los siento, me da igual, mi padre sí me quiere y mi madre también.

El mejor recuerdo tengo de Bolivia es mi padre, el día que lo conocí estuvo todo el día jugando conmigo, no se me ha olvidado esos días. Me cogía, me llevaba en la espalda.

A mi padre le han bajado el sueldo, no podemos vivir y pagar las hipotecas con lo que le ha quedado. Vamos a alquilar el piso y nos vamos a ir a compartir piso con otras familias. Sé que va a haber problemas, es duro compartir el piso con otras familias. Esa situación es dura. Todos nos cansamos de aguantar a los otros, cada uno va a lo suyo y el resto tiene que aguantar. Sé que mis padres van a discutir y eso me impone, también sé que se van a ir los cuatro por ahí y me voy a tener que quedar al cargo de tanto niños. Mis hermanos están muy consentidos por mis padres y los otros están más educados, va a haber problemas, gritan, chillan, hacen ruido, son muy bestias, molestan. Sé que se van a cabrear, están muy mimados, eso va a ser un problema y se van a enfadar entre todos. Mi hermano es muy molesto. En el cole le va muy mal, es muy gamberro. Mi madre le dice haz los deberes, lee, pero él pasa. Mi madre se cansa y le deja a su bola. Una vez la profesora le dijo que leyera y mi hermano se hizo pipí encima de los libros y delante de todos los compañeros. Es problemático. No sé a quien ha salido, mi padre ha sido muy trabajador y bueno, mi madre ha sufrido porque su padre no la ha querido, pero es buena. Mi hermano es un gamberro. Mi hermana es vaga, pero es más buena, menos gamberra. A mí me han educado a la antigua y a ellos a la moderna. Mi madre dice quiero esto y dicen no tengo dinero, entonces, lloran, y se lo compran.

Yo duermo solo, tengo tele y ordenador en mi dormitorio. Uso el ordenador de 6 a 10, si no voy al fútbol. Cuando llega mi padre abro el libro para que mi padre me vea estudiando. En casa hay tres teles. Ahora hay veces que mi madre va a trabajar por la tarde.

Los fines de semana me levanto a las 12:00. Tengo que limpiar el baño, es mi obligación. Mi madre lo hace casi todo en casa, a veces tiendo yo, ella destiente, dobla y plancha. Por la tarde salgo y vuelvo sobre las 11:00.

Lo que menos me gusta del instituto es estudiar, lo que más, las clases de filosofía con Teresa. Algunos profesores son muy autoritarios, no me gusta nada. La que menos me gusta es la de inglés, jamás la he aprobado un examen. Lo que más me gusta es que en septiembre soy capaz de aprobar siempre todo.

He ido a la orientadora porque mi tutora de tercero me envió. Estaba preocupado por las compañías que tenía. Estaba siempre rodeado de Latin King. Mi comportamiento empeoraba por días, llamaron a casa y mis padres me castigaron, dejé de verlos. Ahora procuro no cruzármelos, son mala compañía.

No me gusta leer, leo algunos libros que me mandan en el instituto. No voy al cine ni al teatro. Nunca he ido a un concierto. Me encantaría ir al teatro, pero no sé donde tengo que ir.

Me gustaría ser médico militar. Creo que voy a tener suerte en la vida. No quiero volver, aquí hay mejor condiciones de vida, me he acostumbrado a los españoles, no quiero acostumbrarme a los bolivianos de nuevo.

Madre de Alex

Soy de Cochabamba, Bolivia, me llamo María. Cochabamba está en el corazón de Bolivia, está rodeado de cerros, está como en una hondonada.

Yo estoy sufriendo desde que nací. Mi padre dejó a su primera mujer y se casó con mi madre. A los siete meses de la boda, nací yo, todos decían que mi madre venía embarazada, por eso mi padre, al poco de nacer me llevó al campo, me dejó allí sola al cuidado de sus trabajadores. Pasaba largas temporadas sin verles. Con su primera mujer mi padre tenía seis hijos, con mi madre tuvo un hijo después de mí. Todos me llaman bastarda y eso que soy igualita a mi padre, tengo su cara, sus hijos, sus manos. Él dice que no soy suya pero nos parecemos un montón. Con nueve años me metió en un internado, con catorce me sacó y me llevó al campo otra vez.

Cuando ellos llegaban para pasar unos días, yo tenía que estar en la zona de servicio, jamás me han permitido sentarme en la mesa del comedor, tenía que comer en la cocina. Yo siempre servía las comidas. Si hacía algo mal, mi padre se enfadaba mucho y cuando acababa de comer, me llamaba a su despacho. Temblaba y lloraba porque sabía lo que me esperaba. Me ataba las muñecas y me colgaba de un palo agarrado a una viga, luego me pegaba con una vara muy fina. Yo gritaba y cuanto más gritaba, más me pegaba. Cuando dejaba de gritar, me soltaba de pronto para que cayese de golpe al suelo. Siempre me hacía alguna herida, alguna vez me rompió un hueso.

Otras veces, me agarraba por los pelos y metía la cabeza en un cubo de agua. Era espantosa esa sensación de ahogo, lo recuerdo con horror. Nadie hacía nada por mí, ni siquiera mi madre.

Una vez, mi padre llegó al campo de improviso y me pilló hablando con un trabajador, tenía siete años. Me miró y me dijo que entrara en casa, esa fue la peor paliza. Estuve un año ingresada en el hospital, mi madre vino una sola vez, mi padre, nunca. Durante dos años, no volví a andar, se me olvidó andar, me arrastraba por los suelos para ir de un sitio a otro. Me hacía pipí y caca encima, no me podía sentar. Cuando mis hermanos mayores me encontraban sucia, me pegaban o me pateaban, yo me quería morir, pero no me moría.

Yo no entiendo como mi madre lo pudo consentir, yo soy madre y sé lo que se siente por un hijo, ¿cómo lo permitía?, no sé, pero ella lo veía, igual que lo veían todos. Toda la familia sabía lo que mi padre estaba haciendo. Cuando los médicos le dijeron a mi madre que me había quedado inválida, no se lo creyó, dijo que no era posible. Al año vino al hospital a por mí, la acompañaba una prima mayor. Me llevaron al campo y me dejó al cuidado de esa prima, se llamaba María. Al día siguiente, María me dijo que tenía que andar, que estaba fingiendo. Me cogía por los brazos y me levantaba, luego me decía que anduviera, si no lo hacía me soltaban y me caía. Una curandera fue a casa y dijo que no tenía nada, que era psicológico. Dijo que me envolvieran en una manta con alcohol y que me dejaran al aire dos días y que luego empezaría a andar.

Así fue, a partir de ese día fui mejorando día a día. Cuando llegó el verano, mi padre vino al campo, habían pasado dos años de la paliza. Quería que me perdonara por todo lo que había hecho y me acerqué a él para que viera lo bien que andaba. Me daba miedo y me quedé agarrada a la puerta del salón, él me miró y me dijo, ven aquí, te voy a dar un vaso de leche. A mí me encantaba la leche

aunque nunca la tomaba, solo me daban posos. Me acerqué poco a poco y cuando llegué a él se bebió el vaso de leche. Me caí al suelo y me dijo, ¿ves como no andas bien?, fuera de mis vista. No se me olvidará. No me podía levantar, me fui de allí arrastrándome de nuevo. Cuando terminó el verano me metieron interna en un colegio de monjas. Estuve hasta los catorce años.

Cuando me daban las vacaciones, volvía al campo. Un verano, con once años, mis padres vinieron a pasar unos días. Me dejaron a cargo de la casa y de mi hermano pequeño. Mientras limpiaba, mi hermano destrozó un libro de mi padre. Cuando mi padre lo vio, le dijo a mi madre que saliera de la casa pero mi madre no se fue. Me llevó a la puerta de atrás y me dijo que corriera tan rápido como pudiera a casa de una vecina y que le contara que mi padre me iba a matar. La vecina me escondió durante dos semanas. El marido de la mujer fue a hablar con mi padre para que me perdonara. Me llevaron a casa y no me hicieron nada, pero nadie me hablaba.

Un día, mi hermano pequeño cogió la escopeta de mi padre, cuando vi que se iba al campo con ella, se la quité. Era pequeño y me daba miedo que hiriera al alguien. Él se pudo a gritar y a luchar conmigo para que no se la quitara. En el forcejeo, la escopeta se disparó, dio en la pared, no pasó nada, pero mi padre se despertó de la siesta. Me miró pero no me dijo nada. Se fue al almacén y cogió una garrafa de desinfectante, llenó un vaso y me obligó a que me lo bebiera. Después cogió el coche y se fue a la ciudad con toda la familia. Estuvieron tres meses sin volver. Por la noche me moría de dolor, estuve mucho tiempo sangrando por detrás, todo lo que comía me sentaba mal, fue espantoso. Aquel día decidí que tenía que irme de allí. Me terminaría matando y mi madre lo consentiría, todos sabían lo que estaba haciendo y nadie decía nada, nadie me ayudaba, nadie me defendía.

Bueno, solo me defendía un tío hermano de mi padre. Alguien le contó lo que estaba pasando y un día apareció. Me vio las heridas de las muñecas, de la cara, sabía lo del desinfectante y lo del libro, lo sabía todo. Le dijo a mi padre que era un asesino, le dijo que yo era su hija, que era idéntica a él, que me mirara bien. Le dijo que si no lo fuera, yo no era la culpable, le dijo muchas cosas. Se oía en toda la casa cómo se peleaban. Mi padre cogió una barra de hierro y me llamó, le dijo, si no te vas, la mato delante de ti, luego contaré lo que se me ocurra, sabes que a mí no me va a pasar nada. Mi tío se fue, no lo he vuelto a ver.

Yo no tengo un recuerdo cariñoso de mi madre ni de mi hermano pequeño, he convivido poco con ellos y además, me han hecho mucho daño, han permitido que mi padre me machacara sin dar la cara por mí.

Con 17 años me sacaron del colegio, yo sacaba muy buenas notas, pero mi padre decía que era muy puta y que terminaría con una barriga. Me habían elegido la reina de las fiestas de fin de curso y eso le había enfadado mucho. No me permitió ser la reina, pero tampoco asistir a la fiesta, yo creo que sabía que había un chico, vecino de la finca de al lado, que me estaba rondando. Cuando mis padres volvieron a la ciudad, mi enamorado apareció en casa. Pasó lo que tenía que pasar, cada día venía y pasaba 'eso'. Estuvo viniendo un mes, luego dejó de venir, se iba a estudiar a la ciudad. A los tres meses sin regla, supe que estaba embarazada. Me arrepentí mucho de haber hecho cosas feas, esas cosas no se hacen, pero venía y siempre terminábamos haciéndolas. Ahora pienso que lo permitía porque era mi única salida, estaba harta y necesitaba escapar de aquella situación. Si conseguía un marido y un hijo de ese marido, podría irme de casa y mi padre ya no podría hacerme nada. Pero todo salió diferente. Este chico nunca supo que yo estaba

embarazada, huí antes de poder hablar con él. Una mañana empecé a andar y no volví.

Andaba por los campos para que no me encontraran, yo sabía que mi padre me iba a buscar. Comía lo que podía y me escondía en casas abandonadas. A los tres meses llegué a Santa Cruz, había andado 800 km. Encontré trabajo en una casa., pero el hombre empezó a meterse en mi cama y la mujer me echó. Estuve en la calle varios días hasta que conocí a un hombre que me dejó quedarme en su casa. Allí nació Alex. Tuve dos hijas con ese hombre, pero maltrataba a Alex, le hacía lo mismo que mi padre me había hecho a mí. No lo podía permitir, le dije que le iba a abandonar, pero él creía que era una amenaza, no tenía dinero y tampoco podía con tres niños, dos de ellos, bebés.

Cuando Alex tenía tres años mi padre me encontró. Mi madre vino a verme. Le pedí que se llevara a Alex para que ese hombre no siguiera pegándole, pero al poco, lo trajeron de vuelta. Un día le dio una paliza tan grande, que decidí que, o le mataba o huía con mi hijo. Él estaba con otra mujer, así que a la mañana siguiente, nos fuimos los dos solos, le dejé con las dos niñas.

Alex y yo nos fuimos a Reyes, está lejos de Santa Cruz y ahí no nos encontraría, pero me encontró. Me lo había dicho, si te vas, te encontraré, nunca vas a vivir tranquila. Una noche, cuando salía del restaurante donde trabajaba, dos hombres me siguieron, me llevaron a un descampado y me violaron, me violaron los dos, luego me robaron todo y me dijeron que si no volvía yo, volverían ellos. Me fui a Cochabamba a casa de mis padres, allí no se atrevería, mi padre era político e influyente.

Encontré trabajo en una casa, a los pocos meses, el hijo de la dueña y yo nos enamoramos. Él sabía toda mi historia, no le oculté nada pero no le importó. Nos casamos en contra de toda su familia. Nunca le ha puesto una mano encima, es un buen padre, Alex le quiere mucho. Tenemos una hija de siete años y un hijo de cinco. Me alegro de haberle conocido. El problema no es mi marido, el problema es su familia, no dejan de molestar y de encizañar. Hace dos años, mi marido decidió adoptar a Alex, la familia se opuso, también hay problemas con las herencia. Mi marido compró de soltero una propiedad, luego cuando llegamos a España pedimos un préstamo para comprar una casa familiar que estaba al lado. Tiramos todo y hemos construido todo nuevo. Para no tener que ir a Bolivia, enviamos el dinero a mi suegra y lo puso a su nombre. Ahora dice que todo va a ir a nombre de sus dos nietos, pero a nombre de Alex, no. Mi marido y yo nos hemos negado, pero ella no cede, a nombre de Alex no va nada, era de la familia y Alex no es su nieto y aunque el dinero sea de mi marido y mío, lo compramos más barato porque era de la familia. Estamos muy enfadados. No lo voy a permitir. Mi hijo heredará como los otros.

Alex dice que quiere conocer a su padre. Yo nunca me he acercado a él, ni he dicho nada, él está casado y tiene hijos. No creo que esté bien que ahora vaya, después de dieciséis años, a decirle que Alex es su hijo, si no se enteró en su momento, ahora no sirve para nada. Su familia tampoco lo sabe. Cuando mi padre me preguntó que de quién era, no se lo dije, ¿para qué?, ¿se lo iba a creer?. Entonces, el que embarazó de Alex, vivía en Argentina, tenía su familia, ¿de qué iba a servir?, no dije nada. Si Alex lo quiere saber, se lo diré, pero solo a él.

Estoy cansada de que la familia de mi marido hable mal de mí y de mi hijo. Dicen que le ha intentado quitar la novia a su primo. Alex dice que eso no es verdad, dice que son amigos, que no está intentando quitársela, solo hablan y se cuentan

sus cosas, nada más. Según mi hijo los latinos son muy celosos y si hablas con una chica con novio, ya estas ligando. El padre de Ariel le dijo a Alex que siempre le habían tratado y querido como sobrino, sin serlo, pero que a partir de ese momento todo sería diferente. Le dijo que le iba a pedir a sus hijos y a la familia que se distanciaran de él, y así ha sido. Él y yo no sabíamos donde mirar. Yo empecé a llorar. Mi marido le dijo a su hermano que no se metiera en ese terreno, que les dejara a ellos solos arreglar sus problemas y que no les pidiera que se alejaran de su hijo. Mi cuñado le preguntó con sorna que a qué hijo se estaba refiriendo. Nunca pensé que iba a escuchar estas palabras delante de mi hijo. Entonces Alex muy serio repitió que no estaba ligando con esa chica y que ella le había dejado porque era muy celoso. Mi marido pidió a Alex que saliera de la habitación. Se dijeron cosas muy fuertes. Mi cuñado le dijo a mi marido que si no intervenía para que Alex abandonara su postura dejarían de hablarnos. Cuando oyó esto, Alex entró en la habitación y pidió perdón, dijo que nunca volvería a hablar con la chica, pero que no dejaran de hablarle. Entonces, mis cuñados se levantaron y salieron, dejándole con la palabra en la boca. Cuando iban a meterse en el ascensor, uno de ellos dijo que no tenía nada que hablar con Alex, que era el final. Desde entonces no tenemos ninguna relación.

Alex tiene novia, pero es muy posesivo. En mi hijo veo el carácter de mi padre. A veces es déspota con la niña, yo se lo digo, le digo que así no se trata a una mujer, pero él es así, es como mi padre. El carácter de ahora no es nuevo, lo tiene de siempre. Yo le digo que no es bueno ser así, le digo que cambie, pero siempre me contesta que no tiene la culpa porque lo ha heredado de su abuelo. Mi hijo ha sufrido mucho, ha sufrido a la par que yo, pero apenas si ha convivido con mi padre, no sé porqué es como él. No sé si será porque el padre de mis otros hijos le pegaba y le trataba mal, pero Alex hará eso también, ahora lo hace un poco. Yo estoy muy arrepentida, no sé como lo pude permitir, era muy chiquilla y estaba muy sola, pero ahora no lo soportaría. A lo mejor yo también soy culpable, recuerdo que al verme sola, en ocasiones descargaba la rabia en Alex, lo que sentía se lo hacía pagar. Muchas veces le he lastimado pegándole.

Mi hijo empezó a ir la colegio con 6 años. Aquí llegó con 10 años y le matriculé en quinto. Este curso lo aprobó todo perfectamente, Alex es muy listo, pero también estudiaba cada día. Entonces llegaba y seguía con la costumbre de mi país, hacer los deberes y estudiar. Además tenía una profesora muy buena que le ayudó en todo, era buena persona y le cogió mucho cariño. En sexto, aprobó todo, pero le hicieron repetir por la edad, por lo visto no podía pasar al instituto con 11 años. Alex no quería repetir, no se quería quedar solo en el colegio, había hecho muchos amigos y quería irse con ellos, pero le obligaron. Eso no le gustó. En primero de la ESO, se vino a este instituto, lo aprobó todo en junio, en segundo también. En estos dos cursos continuaba estudiando al día, comía y se ponía a trabajar, pero en tercero empezaron los problemas, dejó de estudiar. Empezó a no hacer los deberes por la tarde, a no estudiar, ya dejarlo todo para última hora. Yo le digo que estoy harta de decirle todos los días que estudie y que no me haga caso, pero a él le da igual. Yo no sé porque cambió, empezó a salir a jugar al futbol todos los días con los primos, al parque, con los amigos, le quedaron cuatro asignaturas. Tuvo una profesora durante dos semanas. Me lo llevaba a mi trabajo y mientras hacía las cosas, la hija de mi jefa, le daba clase y lo tenía toda la mañana estudiando. Esa muchacha le explicó muchas cosas y siempre me decía: “María, al

toro hay que cogerlo por los cuernos”. En septiembre aprobó las cuatro. En cuarto le quedaron cinco, las aprobó en septiembre, menos el inglés.

En bachillerato va mal. Siempre le estoy diciendo que estudie y haga los deberes. Dice que nunca tiene deberes. Cuando come se pone al ordenador, luego se va a la calle a jugar al futbol o a ver a la novia y hasta las once no llega a casa. Cena y se va a su cuarto con la tablet. Dice que no estudia porque le dejan trabajar en clase y viene con todo trabajado. Le están quedando cinco desde que empezó el curso. Yo no le quiero agobiar, pero le he dicho que por lo menos apruebe alguna y el resto en septiembre.

Yo creo que todo viene porque en segundo y tercero las profesoras de lengua e inglés no le permitían hablar, cuando levantaba la mano le decían, piensa antes de hablar. Eso le ha venido muy mal. Fui a hablar con la tutora de cada curso y me dijo que no paraba de hablar en clase y que daba mucho la lata. Yo le dije que era porque cuando levantaba la mano no le dejaban hablar. Al decirle que pensara, le hacían sentir mal y eso le hacía comportarse de aquella manera. Le dije a la profesora de lengua y luego a la de inglés, que si seguían diciéndole que pensara antes de hablar, él seguiría dando problemas. Les dije que eso era discriminación y maltrato. Por otro lado, hay profesores que no ayudan a los alumnos, si un maestro ve que un alumnos no está interesado, tendría que preocuparse más del alumno.

Una vez, una tutora me dijo que ella trataba por igual a todos, pero eso está muy mal, no se puede tratar por igual a todos, tienes que preocuparte de cada uno y de sus necesidades. Si Alex habla, hay que averiguar que le pasa. Hay profesores que son muy puñeteros, dicen que no presentan los trabajos, pero se lo inventan para suspender a los alumnos. La profesora de tecnología dice que le ha suspendido porque no entrega los trabajos, pero es mentira, él lo entrega todo, él me lo ha dicho, ella se lo inventa para suspenderle. En Física y Química no podía, entonces él le propuso que viniera por la tarde para que le explicara, pero Alex no venía porque dice que el profesor de la tarde no explica bien, entonces el de la mañana, no le ha aprobado porque, según él, no tiene interés. Por eso Alex ha pasado a letras, no puede con asignaturas tan difíciles.

Alex es difícil, no habla, es reservada, es sociable pero hay cosas que las tiene dentro. Su relación con los profesores es de lucha de a ver quien puede más, le influye su vida pasada. Fue a esas clases que hay por la tarde, pero le quitamos, venía de paseo, venía para estar con la gente y charlar, no a trabajar.

Me he enterado de que ha faltado a clase o que llega tarde por las mañanas. No me han llamado a casa. Me he enterado por las notas. Yo no he pedido cita con la tutora porque no he tenido tiempo, y no me han llamado del instituto. Llevo todo el año queriendo venir pero pasa el tiempo, hay veces que no he podido venir, pero tenía cita.

A Alex le gusta el cine, a veces me pide dinero y se lo doy.

Me gustaría vivir en el campo.

En España la educación es gratuita y todo es estupendo, eso me encanta, en mi país hay que pagar y los pobres, si no tienen dinero son analfabetos, eso en España no pasa. Y hay niños que no lo aprovechan. Hay una cosa que odio de España, es el tiempo de [nombre ciudad andaluza], es insoportable.

Mi hija quiere ser médico, mi hijo piloto de helicóptero, quieren estudiar.

No me importa que Alex sea militar, así le enseñan disciplina, la disciplina que no le hemos podido enseñar nosotros.

Alex está muy pendiente de la novia. A ella le va muy mal también, hace segundo de la ESO y suspende. No podemos con él, le digo que estudie pero no me hace caso.

Antes no estaba en casa por la tarde, pero ahora sí y hace lo que quiere. Llevo dos años buscando trabajo y no encuentro nada, no encuentro ni horas sueltas. Lo estamos pasando muy mal porque a mi marido cobra la mitad y no tenemos para pagar la hipoteca, el préstamo y los gastos. Estamos construyendo una casa a nombre de mi suegra con nuestro dinero. Mi suegra no quiere ponerlo a nuestro nombre para que no sea de Alex. Dice que era de su familia y Alex no es hijo de mi marido, pero el préstamo lo hemos pedido los dos y a mi marido no le importa. Con lo que cobra mi marido no podemos pagar todo. Vamos a alquilar nuestro piso y nos vamos a ir a vivir los cinco a casa de un familiar. Además, el año pasado avalamos a un hermano de mi marido que se ha quedado sin trabajo y le van a desahuciar. A mi marido le ha llegado una carta diciendo que tiene que hacerse cargo del préstamo de mi cuñado o nos desahucian a nosotros también, le han intervenido su nómina, fíjese que no podemos ni con lo nuestro. Ha hablado con el jefe, y le pagan en mano, no le ingresan el dinero por el banco, menos mal. Todo es un problema.

Alex, que yo sepa, no ha sufrido rechazo por ser latino, al revés, está muy feliz entre los españoles. Tiene muchos amigos de aquí, no me ha contado que le hagan feo. Creo que se llevan bien. No me ha contado que le insulten o que le hagan cosas malas. Yo no sé si sus amigos estudian o no, no sé que notas sacan.

Lo único que le pido a mi hijo es que sea alguien en la vida, pero no quiere. Yo solo estudié hasta segundo de ESO, mi marido hizo hasta bachillerato. Si hubiera podido, hubiera estudiado, por eso no entiendo a mi hijo. Él quiere ser militar, pero sin estudios no va a ser nada. Me gustaría estar orgullosa de mi hijo, pero él no quiere.

Mi hija tiene ocho años. Suspende de vez en cuando. La tutora me ha dicho que no estudia y tampoco hace los deberes, yo le dije que mi hija me había dicho que en clase no le mandaban nada que hacer. Ella me respondió que me estaba engañando, que ella todos los días mandaba algo que trabajar, deberes y repaso. A la profesora le había dicho que no trabajaba porque en casa no podía, es decir, nos estaba engañando a la profesora y a mí. No da problemas en clase, es respetuosa y ordenada, pero es muy embustera. Tiene los cuadernos muy limpios, pero eso es todo. El otro día no tuve más remedio de darle una paliza, me engañó y le dije que no lo hiciera más, entonces mojé unos calcetines y le di bien con ellos para no dejarle marcas, yo nunca les dejo marcas. Le dije que era para que se acordara de que si me engañaba, iba a recibir una buena. Luego la castigué a no ver la tele, pero se puso a llorar y me pidió perdón y la perdoné. A raíz de esto está mejorando. En casa es muy buena y se preocupa por su hermano. Le dice que estudie y no llegue tarde, pero Alex es muy seco con su hermana, muy frío, muy despectivo. Yo no puedo estar dándole besitos como a sus hermanos, pero le doy cariño de otra forma. Él tiene un resentimiento dentro, creo que es por sus hermanos de allí, dice que no puede soportar la idea de tener hermanos por ahí y no conocerlos. A estos hermanos los quiere mucho y no los conoce, a estos, que vive con ellos no les quiere.

Mi hijo pequeño tiene seis años y es muy gamberro, tiene mucho carácter. Si algo no le gusta, la arma. A mí me obedece si me pongo fuerte, a mi marido no. En el cole le va bien.

Alex está últimamente fatal, llega muy tarde a casa y discutimos mucho. El otro día le voté (eché) de casa y se fue sin más. Por la noche me asusté al ver que no venía. Fui a casa de la novia a por él, le pedí disculpas para que volviera. Parece que está algo mejor desde el otro día. Mi marido le ha dicho que hable un rato pero que no llegue tan tarde, ni a medio día, ni por la noche. Yo le he advertido que no vaya a meter la pata con la chica, porque si la deja embarazada, tendrá que hacerse cargo de la criatura. Yo no puedo hacerme cargo de un bebé en esta situación, tendrá que hacerse cargo él, ya se lo he dicho, espero que tenga cuidado. Mi hijo dice que él sabe lo que hace que en España no están en la edad de los Picapiedra.

Mi marido quiere volver, yo me quiero quedar. Estoy mejor aquí, allá no tengo nada, nadie me espera. Alex no quiere volver, se quiere quedar en España, se siente a gusto con los españoles. Si él se queda, yo me quedo, no pienso dejarle solo. Mi marido empezó trabajando con personas mayores y luego encontró trabajo en la imprenta, que era lo suyo, en lo que había trabajado siempre.

Yo vine un mes después de mi marido porque estaba embarazada. Cuando di a luz, dejé a la niña con mi suegra y me vine a España. Entré sin papeles, por eso no podía venir con niños. Al año fui a por ellos, mi suegra con Alex no era buena, estaba siempre fijándose en lo que comía, en las veces que abría la nevera, en lo malo que hacía. ¡Quién sabrá lo que habrá pasado allí Alex!. No fue buena idea traer a los niños y a mi suegra, me he arrepentido montones de veces, lo hice porque yo no conocía a mi hija, la había dejado recién nacida, pero fue un error. Cuando vino a casa, pude comprobar con mis propios ojos lo mal que se portaba con Alex, le controlaba hasta la última miga que se tomaba. Cuando servía, le daba más comida a los pequeños que a él, que era mayor. A la niña no me dejaba tocarla, a mi marido le decía que yo le atendía muy mal y que me metiera en vereda, contaba en la familia todos los chismes de la casa. Tuvimos muchísimos problemas de convivencia. Han sido seis años muy largos, muy duros.

Además de mi suegra vinieron dos hermanos de mi marido a vivir de nosotros. El mayor nunca ha trabajado, vivía muy bien con todo puesto. El año pasado, cuando mi suegra decidió irse, se fue con ella, está soltero y no tiene hijos. El mediano sigue en España, tiene tres hijos. No tenemos buena relación, no me quieren, hablan de mí, no me tratan como a los demás. No estoy cómoda con ellos. Lo peor es que vivimos en el mismo bloque.

Con mi familia no tengo relación. Mis hermanos me llaman bastarda, nunca me han querido. Mi madre dice que soy hija de mi padre, pero siempre me ha dejado de lado. Ha estado cerca de todos y ha permitido que me maltrataran todos. Ahora dice que no la llamo mucho y que no le envío dinero, pero es que mi madre se ha portado muy mal conmigo, me ha abandonado en el campo durante años, ha permitido que me trataran peor que a una sirvienta, ha permitido que mi padre me paleara, estoy muy dolida. ¿Porqué quería más a sus otros hijos? Dice que se ha arrepentido, pero el daño está hecho.

Aquí tengo muchos amigos, gente de mi país que he conocido en el parque o en el barrio. Tengo también unas cuantas amigas de España que me han ayudado mucho y me han abierto los ojos, porque yo era muy tonta y me callaba todo, ahora no me callo nada, ya no. Tengo mucha confianza con las amigas españolas, les cuento todo, siempre me dan buenos consejos.

Solo una vez me he sentido rechazada por no ser española. Hace seis años, cuando vinieron mis hijos, trabajaba de interna, pero yo quería estar en casa con

mi familia. Hablé con mi jefa y me despedí, ella se molestó porque decía que me iba cuando me habían arreglado los papeles. Se lo intenté explicar, además le dije que estaba embarazada y que el embarazo era de alto riesgo, no le importó. A los pocos días, me acusó de haberle robado joyas, me dijo que no pensaba pagarme. Luego averiguaron que las joyas se las había llevado una hija sin decirles nada. Me pidieron disculpas, pero yo me sentí muy mal porque me habían llamado ladrona. Mis hijos no han tenido problemas, mi marido tampoco, no me he sentido maltratada por vosotros, es la verdad. No me arrepiento de haber venido.

Una vez vi en un autobús a una española llamar negra asquerosa a una chica negra embarazada que le decía que, por favor, le dejara el asiento.

No tengo buenos recuerdos de mi país, ni un recuerdo bueno. El peor, mi padre. En España los estudios son más difíciles que en mi país, pero allí los profesores son más estrictos, no permiten tantas cosas a los alumnos. Eso lo veo mal de España, los profesores no se hacen respetar. Aquí hay mucha libertad, hay falta de respeto a los profesores y los jefes. Si haces eso en mi país te expulsan todo el curso, no se permite. Si insultas a los compañeros o das problemas en clase, te mandan a casa. Aquí tu dice hijo de puta a un compañero o a un profesor y no pasa nada. Nosotros no entendemos como tenéis estas leyes que lo permiten todo. Yo intento que mis hijos sean educados y sigan las normas que me han enseñado en mi país. Mis hijos nunca han tenido problemas en el colegio, los profesores siempre me han dicho que eran niños muy respetuosos. Cuando están comiendo, no se levantan hasta que no han terminado, yo veo que aquí los niños se están levantando a cada momento. Al acabar, decimos gracias, vosotros os levantáis sin más. Eso lo vemos muy mal.

Yo me encargo de la casa porque no trabajo. A Alex le digo que haga su cama antes de ir al instituto, pero no quiere, no la hace nunca, si insisto se pone más terco. Yo a veces le doy algo de dinero, pero no le doy mucho, 20 o 30 € al mes. Me han dicho que fuma, pero él dice que lo ha dejado. En la calle no bebe, nunca ha venido borracho a casa. En casa tomamos cerveza con Coca-Cola, si él o los niños me piden, les doy, no es cerveza pura y no es mala.

Los primeros días en España fueron horribles, me acordaba de mis hijos. En mi país hay más libertad, aquí me sentía encerrada, estábamos todo el día metidos en casa, estábamos como asustados. No conocíamos las costumbres ni los sitios y no sabíamos como movernos. Poco a poco hemos ido aprendiendo. No me gusta mi barrio, no me gusta la gente, me gustaría apartarme de él, pero no podemos pagar el alquiler de otros barrios. La gente que nos rodea no son buena influencia para mis hijos.

La familia de mi marido es del campo, pero han sabido levantarse. Mi familia es muy rica y poderosa. Mi padre tenía muchas propiedades y era un político muy conocido, estuvo a punto de ser presidente de Bolivia. Yo no he heredado nada de mi padre. Mi madre ha estudiado, siempre ha trabajado de profesora de infantil. Es una mujer muy culta, mi padre también. Todos mis hermanos han estudiado profesiones buenas. Mis dos hermanos mayores, viven en EEUU, uno es médico y otro ingeniero, no los conozco, nunca los he visto.

Yo tengo más problemas con mi familia que con los españoles, a mí los españoles no me han hecho nunca nada.

Los fines de semana, a veces, salimos con amigos a compartir. Salimos al parque o preparamos algo en casa. No voy al teatro ni al cine. No leo porque me duele la

cabeza. En mi casa no lee nadie. Me gustaría sacarme el carnet, pero soy muy nerviosa.

Somos católicos pero no practicamos.

Hace cinco años murió mi padre y fui a Bolivia al entierro. Cuando me enteré de que mi padre había fallecido me puse mala, me tuvieron que ingresar en el hospital. Tenía que ir, me asustaba, pero tenía que ir. Pensaba que cuando llegara, iba a ponerme a llorar, pero no fue así, fue al contrario. Yo decía, si mi madre me ve llorar, se pondrá peor y conseguí no llorar. Mi madre dice que lo quería, pero no sé, la verdad. Mi padre tenía esa forma de querer. Mi padre se portó muy mal con mi madre, la maltrató siempre, no le permitía ver a su familia, decía que le 'metían cabeza', mi madre lo soportó siempre todo sin decir una sola palabra. Todos me decían que por qué iba, pero yo digo que pese a todo lo que me ha hecho, padre y madre solo tenemos uno. Yo iba para que todos vieran que mi padre estaba equivocado conmigo, soy igual que mi padre, no querían que vieran que tenía resentimiento, así que me presenté en el entierro. Viajé desde España solo para verles a todos. A muchos no les conocía, a la mayoría, nunca me habían dejado estar con ellos. Yo sabía que iba a ser la única ocasión para conocerles, por eso viajé. Se quedaron sorprendidos, nadie pensó que yo iba a ser de aparecer.

Padre de Alex

Soy de Bolivia, nací en el trópico, donde se cultiva la coca y el plátano. Me falta un curso para ser bachiller. Mi padre se fue y tuve que dejar de estudiar para mantener la familia. Era muy amiguelero y juerguista y nos abandonó. Tengo un hermano mayor y otro pequeño, pero el mayor nunca se hizo cargo de nada. No está centrado, no es estable. Cuando nos quedamos solos, mi madre tuvo que emigrar a la Argentina, nos quedamos sin casa y sin dinero y yo me hice cargo de todo.

Mi hermano mayor trabajaba en el trópico con mi padre de chaperero, pero enfermó de tuberculosis. Mi padre me dijo que me lo llevara al hospital de la ciudad y que trabajara para pagarle el tratamiento, por eso dejé el instituto. Empecé a trabajar de aprendiz en una imprenta y me hice oficial. Esta es mi profesión actual.

Mi historia con María yo ni me la creo. Mi madre siempre me tuvo muy atado, solo me dejaba salir para trabajar, cuando se fue me quedé al cargo de todo, nunca salía con amigos ni amigas, trabajaba todos los días de la semana de sol a sol. Por la noche tenía que trabajar en un taxi para pagar la casa que había comprado mi madre, todo se lo daba a ella para que pagara el préstamo. Un día fui a casa de una tía de visita, allí estaba María con su hijo. Me enamoré nada más verla. Al mes, cuando se iba a ir de la ciudad, le propuse que se viniera conmigo a vivir. Yo no tenía pensado casarme, pero Alex me dijo que me casara con su madre, me pidió por favor que fuera su padre, así que no pude decirle que no, ya era mayorcito, tenía ocho años. Ese niño me cogió cariño desde el principio. A los dos meses nos casamos. Hasta hoy estamos juntos, no me arrepiento de nada. Tenemos tres hijos, porque Alex es mi hijo, yo lo siento como tal. Para él soy su padre, me obedece como padre.

Tuve muchos problemas con mi familia por casarme con María. Todos se opusieron, intentaron separarnos por todos los medios. Se enteraron de que tenía

dos hijos que había abandonado y todos me decían que me buscara una soltera buena, pero no consiguieron sus propósitos. Además, yo le daba todo el dinero a mi madre y con María eso cambió.

Mi mujer me ha dicho que quiere buscar a sus hijos cuando volvamos a Bolivia, yo le he prometido que la ayudaré. María ha sufrido mucho, su padre era malo, la maltrataba y la pegaba, su madre hacía lo que el padre quería, nunca la defendió. Yo intento que Alex sea feliz, le digo que es mi hijo mayor y que es el cabeza de familia, pero vaguea mucho.

Cuando yo conocí a María, Alex iba al colegio, estuvo yendo hasta que se vinieron a España. allí iba bien y cuando llegó aquí también. Se acopló muy rápido. Tuvo una profesora muy buena que lo ayudó mucho. Siempre ha ido bien hasta final de la ESO que ha empezado a flojear. Le quedaban en junio, pero luego aprobaba en septiembre, pero en 4º de la ESO y sobre todo en 1º de bachillerato, ya no se ha podido recuperar. Me dice que es fácil y que lo va a sacar, pero miente, no hace nada.

Quiere salir todos los días con la novia. Come y se pone con el ordenador, luego dice que estudia, pero no es verdad. A las siete se va a la calle, tiene que volver a las diez, pero es muy impuntual, llega siempre tarde. Me enfado pero no sirve para nada. Le he dicho que si sigue suspendiendo, le quito las salidas con la novia, pero dice que se va al futbol. No trabaja nada, ha suspendido cinco en junio, dice que las aprobará en septiembre. Si no aprueba, le mandaré a Bolivia con mi madre, yo no puedo con tantos gastos, sobre todo de vagos. Primero quería ser médico, luego dijo que militar, ahora se ha quedado en irse a la mili con 18 años, pero hay que nacionalizarse. Él coge lo más fácil, siempre va por el camino más cómodo. Se quiere ir a la mili para ganar dinero fácil. Creo que no le gusta la vida militar.

La casa de Bolivia es mía, pero cuando la compré, se puso a nombre de mi madre. Yo era el único que trabajaba, mis hermanos no hacían nada y mi madre había dejado el trabajar en Argentina porque yo ganaba dinero, trabajaba de día y de noche y luego, todo se lo daba a ella. Con lo que iba ahorrando, compró un terreno y lo puso a su nombre aunque lo había comprado con mi dinero. Cuando María y yo vinimos a España pedimos un préstamo y construimos la casa, todo sigue a nombre de mi madre. Le he dicho que quiero ponerla a nombre de los tres niños, pero me ha dicho que, si la pongo a nombre de Alex, no permitirá que cambie de titularidad, dice que tiene que velar por sus dos nietos, ya que yo no lo hago. Hemos tenido una fuerte discusión, le he dicho que no debe meterse en ese terreno. He hablado con mis hermanos por si había algún problema, pero me han dicho que ellos saben que la casa es mía, el problema es que sus hijos quisieran su parte si ellos no viven, y tienen razón, es necesario ponerla a nuestro nombre. Por otro lado, pueden aparecer los hijos que María tiene por ahí y pedir su parte.

Hemos pensado vender, yo no voy a seguir invirtiendo en algo que no es mío. Es el peor error que he cometido, poner esa casa a nombre de mi madre. No quiero pelear con mi madre, pero estoy pagando algo que no es para nosotros. Aquí tengo muchos problemas económicos, tengo un préstamo, con mi sueldo no da, me lo han bajado mucho. María no encuentra trabajo y hemos tenido que dejar nuestro piso, aquí compartimos con otra familia, dos dormitorios para cada una. Menos mal que estamos a final de curso, porque Alex tiene que dormir con sus dos hermanos.

Ahora no puedo volver, tengo que pagar primero el préstamo. Allí tengo trabajo, he hablado con mi jefe y dice que si regreso me contrata, pero no es el momento.

Aquí hay más comodidades, se come mejor, los niños estudian mejor, la ciudad es más cuidada, hay menos inseguridad, no hay supermercados como aquí, los niños no toman leche, eso es importante, pero se gasta mucho y no me da con lo que gano. En cuatro años quiero volver, cuando pague al banco, si puedo venderé la casa de allí y me compraré algo.

Mi hija tiene 9 años y mi hijo 6 años. Ellos se volverán conmigo, Alex dice que se quedará, como será mayor de edad, que haga lo que quiera. No quiero que le pase lo que a mi hermano mayor, que nunca ha trabajado ni ha hecho nada. Ha vivido de mí, él solo dormía y pedía dinero para irse de juerga con los amigos. Dos o tres días por semana tenía que ir a buscarle a las discotecas porque me llamaban diciendo que estaba tirado en el suelo borracho, estuvo retenido por conducir borracho sin carnet, le pusieron una multa, pero no tenía dinero y la tuve que pagar yo para que le soltaran, otro día estrelló mi coche contra un árbol porque iba borracho, me lo había quitado sin permiso, se ha ido con deudas en todos sitios que he tenido que pagar yo. Hemos sufrido mucho. Le echaban de todos los trabajos, nunca ha ganado nada, en mi país era igual. Ha vuelto a Bolivia, ha dejado de beber y trabaja en un taxi, vive con mi madre.

Mi hermano pequeño trabaja en otra imprenta, yo le enseñé el oficio, ahora está muy bien, su imprenta funciona mejor que la mía. Está casado y tiene tres hijos. Nos llevamos mal. Las causas son muchas: María, Alex, que yo ahora ya no reparto como antes, que les he pedido ayuda y no me la han dado, ¡con los años que yo les he mantenido!, les pagué todo en Bolivia desde que mi padre nos dejó, el viaje y luego aquí, les tuve en mi casa viviendo muchos años sin cobrarles nada, ahora, que necesito apoyo, me dan la espalda y critican mi familia. Me alegro de haberme cambiado de casa, vivíamos toda la familia en el mismo bloque y era dura no saludarse, aquí estoy más relajado, más aliviado, no les veo. Ahora que no tengo dinero, la familia no existe. En [nombre ciudad andaluza] tengo muchos primos. No tenemos relación, no soporto tanta crítica ni tanto egoísmo.

Otro error que he cometido en mi vida es traerme a mi madre a España con los niños, estaba todo el día quejándose de María, todo lo criticaba, todo le parecía mal, las peleas eran continuas, era muy difícil la convivencia, cuando llegábamos del trabajo no permitía a mi mujer que me sirviera la comida, ni que atendiera a los niños, decía que ella lo hacía mejor, criticaba a mi mujer con la familia. Ha estado con nosotros cinco años, hace un año se fue. Esto me ha tenido muy liado. Mi familia no deja tranquila a mi mujer, será por su pasado, porque ella es muy buena con todos. Siempre la han utilizado para los papeles, es la única que tiene conocimiento y que ha estudiado, es muy despierta, todos la llaman para hacer cualquier cosa, incluso después de haberla puesto verde con toda la familia y ella es tonta, le da pena y va a ayudarles, luego la tiran otra vez, esto nos hace sufrir mucho. Yo se lo he dicho bien claro, mira lo que nos ayudan, nos deben dinero, nunca se lo hemos pedido ya ahora que les pedimos un poco, nos dan la espalda.

Mi madre siempre me ha tenido trabajando y trabajando para que pagara los gastos de la casa, yo se lo daba todo, nunca cogí ni un peso, pero claro, una mujer no les convenía, ya había que repartir. Creo que mi madre se hubiera puesto igual con cualquier otra mujer. Antes de volver le pregunté que por qué no me había dejado vivir, que por qué me había estrujado siempre a mí y a mis hermanos les había permitido todo, no me dejaba salir, me tenía en su mano, no me dejaba estar con mujeres, me olía cuando volvía para ver si había tomado, era muy dura, siempre ha sido muy dura.

Mi familia tiene envidia de Alex porque es un tipo que se relaciona muy bien con la gente. Los bolivianos no permiten que sus hijos se relacionen con españoles y ven que Alex se relaciona muy bien con todos, de allí y de aquí. Mis sobrinos no salen, están encogidos. Yo sé que la novia de ahora será una más de todas las que va a tener. Le he dicho que no la vaya a embarazar, que no se ate. Ella no estudia, no sé si estará influyendo mal en él. La familia no quiere que salga con mi hijo, la hija ha estado engañando a su familia una temporada, pero se han enterado y la han castigado, pero se ven a escondidas, es peor prohibir, se empeñan más. Alex me miente a veces, no me gusta, le castigo, pero soy hombre, comprendo y le perdono.

Los padres de María son gente muy potente. La madre es profesora, el padre patrón y político, pero han sido muy malos con ella, por eso la quiero tanto, yo no puedo hacerle lo mismo que le han hecho ellos, tengo que quererla. Ella ahora no trabaja, dice que no encuentra, tampoco quiero obligarla, que busque a su manera, ha trabajado mucho en su vida.

Ahora que no tenemos donde vivir, nos ha metido en su casa un conocido que no es familia, el que menos me esperaba que lo hiciera, lo ha hecho. Esto me ha dolido mucho, ¿cómo es posible que los míos pasen de mí y que un extraño me meta en su casa?, me siento avergonzado.

Mis hijos son felices en España, no tienen queja. En España no han sufrido rechazo, Alex es como español, se siente bien. Mis hijos pequeños también, no me han contado nada. En el colegio han tenido buenos profesores, en España se aprende mucho. El que quiere puede estudiar, no como en mi país. El nivel es más alto en España que en mi país. Allí si no tienes dinero, no te hacen caso, eso no pasa en España, te dan los libros, ordenador, y los profesores te enseñan seas de la familia que seas. Diría que son blandos, en mi país si un alumno le falta el respeto a un profesor, es expulsado todo el curso, Alex me cuenta las cosas que les dicen los compañeros a los profesores, mi hijos nunca han hecho eso. Si un niño estudia en España, allá está todo resuelto, encuentra trabajo seguro. Aquí estáis veinte años más adelantados, pero no respetáis a los profesores, a mi me da vergüenza.

En mi país los niños hacen los deberes siempre, si no lo hacen y llama el maestro, el padre te machaca, aquí como no puedes dar aun hijo con el cinturón o con un palo pues hacen lo que quieren. En mi país hay más respeto y más miedo. Aquí los padres permiten mucho porque en España se permite mucho, si vives aquí haces lo que se hace aquí. Los niños en España se relacionan más, en mi país la gente vive más apartada.

Mis hijos tienen todas las play, cuando sale una nueva, se la compro, cada uno tiene la suya. Alex también tiene un ipad. No sé si está bien, pero no lo puedo controlar, yo quito los ordenadores, pero se va a su cuarto con la play y con el ipad. Muchas veces entro y no está estudiando, está jugando. Ahora le obligo a ponerse delante de mí. Cuando llego de trabajar a las 6:00, como, no me gusta comer en el trabajo y seguir trabajando (tengo horario americano), le digo que se siente en la mesa del salón conmigo, pero luego cuando María y yo salimos a pasear o a hacer cosas, no sé lo que hace, ya es muy mayor, no puedo estar todo el día encima de él. A las 7:00, se va a jugar al futbol o con la novia, vuelve a las 10:00 o las 11:00 y se va a su cuarto a estudiar, pero yo sé que no hace nada, le han suspendido cinco o seis.

Mi hijo dice que estudia en clase. Los pequeños hacen los deberes y ven la tele. Los fines de semana vamos al parque, los domingos nos levantamos tarde y vamos al parque o vemos la tele.

El peor recuerdo de mi país es la mala inversión que he hecho con la casa y el hecho de que mis familia se haya aprovechado de mí. Allí vivía más tranquilo, aquí más estresado. Yo ayudo lo que puedo en casa, ella hace más porque no trabaja. Yo no quería venir a España, vine porque mi madre lo decidió., quería que me superara. Cuando yo conocí a María, mi madre me mandó a España. Esto no me gustaba, yo quería volver pero mi madre no me dejó. María estaba embarazada y no podía venir, en cuanto dio a luz, dejó al bebé y a Alex con mi madre y se vino, yo no podía estar solo. Han sido los mejores años de mi vida. Ha sido nuestro viaje de novios. Eran años muy buenos, nos trataban como hijos. Vivíamos de internos en una casa, los patrones eran muy buenos, nos dejaban nuestra libertad y estábamos muy felices juntos sin nadie que nos molestara. Comíamos muy bien, nos cuidaban como a familia. Cuando no fuimos nos dieron mucho dinero para que empezáramos. María quería estar con los niños, así que arreglamos los papeles y los trajimos, mi madre y mis hermanos y sus familias también vinieron. Nos gastamos en pasajes todo lo que habíamos ahorrado en dos años. En ocasiones pienso que no deberíamos haber traído a mi madre, fueron cinco años de infierno. Cuando llegaron, María buscó trabajo de interna para estar con los niños, pero mi madre no le dejaba que los tocara, decía que María no lo hacía bien. Ella sufrió mucho. A mí también me quería atender ella, todos los días se peleaban para ponerme la comida.

No leo, no voy al teatro ni al cine, bueno mientras imprimo los libros, algo leo.

Mi jefe de la imprenta me hizo los papeles cuando llegué para que no tuviera que irme, había muchas inspecciones. Estuve trabajando unos meses de prueba, pero rápido me contrató legal. Estoy trabajando casi desde que llegué. Tengo dos pagas extras y el mes de agosto de vacaciones. En ese mes, me voy a otra imprenta a sustituir a los empleados que se van, nunca he cogido vacaciones.

Cuando llegué lo pasé muy mal, sobre todo porque las casas tan pequeñas. En Bolivia las casa son muy grandes. También me encontraba solo. Soy poco amiguelo, soy muy familiar.

Pienso que Alex es así porque de pequeño ha recibido muchas palizas, ha sufrido mucho, su madre ha estado con muchos hombres y tiene hijos que no conoce. Ha habido veces que Alex se lo ha reclamado, pero yo no se lo consiento. El otro día se lo dije, “no tienes derecho a reclamar nada a tu madre, lo que haya hecho no es tu problema. Si yo, que soy su marido, no le reclamo, ¿quién eres tú?”. Le recalco que lo único que tiene que hacer es ordenar su vida y no pedir explicaciones a los demás, que no tiene ningún derecho, que él hará su vida y su madre no le va a pedir cuentas de nada. Yo le compro todo lo que quiere, no escatimo en nada, lo último lo tiene, le doy lo mejor, pero él no lo aprovecha, ¿no sé que más le puedo dar!, no sé que le puede faltar. No se quiere superar, no se esfuerza, estará pasando un bache.

Hace dos meses tuvimos una pelea muy grande con una prima mía por una niña española de la que Alex es muy amigo. Ellos dicen que esa niña, Sara, ha acabado con su hijo porque Alex se ha metido por en medio. Alex dice que él no la busca, que es ella quien le busca él para contarle las cosas que le hacía su primo. La familia no quiere que hable con ella, pero Alex dice que son muy amigos y que si va a por él, no va a darse la vuelta. Mi hijo es libre y si quiere tener amigas, novias

o lo que sea yo no se lo voy a prohibir, como si quiere tener dos novias a la vez, yo quiero que mi hijo disfrute, si a la otra no le importa, no me va a importar a mí. Mi hijo está muy resentido, le dijeron cosas tremendas, le dijeron que él estaba con ella porque era hijo del pecado. Eso no lo podía permitir, no podía permitir que insultaran a mi hijo, entonces lo eché de mi casa, les dije que e marcharan. Si no respetan a mi hijo, en mi casa no pueden estar. Desde entonces no hemos vuelto a hablar.

Mi hijo está muy dolido. Yo le he dicho a mi hijo que si quiere, tenga dos o tres novias, pero que no elija a una de su primo. Él dice que es ella la que lo busca. El otro día fuimos a su casa a hablar con su familia, se ha armado un buen revuelo, Sara nos dijo que Ariel y ella lo dejaron hace tiempo y que le gusta Alex, nos enseñó su agenda, la tiene toda escrita con la palabra Alex. Yo ahí no puedo hacer nada, mire usted, mi hijo es mayor y si dice que no hay nada, le tengo que creer, según Alex solo hay una buena amistad, pero les han visto bien abrazaditos, yo los he visto. Ellos dicen que en España los amigos se abrazan, ¡qué se yo!. Ahora hablan fatal de nosotros, nos critican a todos, no nos dirigen la palabra. Mi hijo está muy afectado, esto le ha perjudicado en todo, en casa, en las notas, en el instituto. Creo que esto le está pasando más factura que su infancia.

No es vicioso, no pide mucho. No le tengo puesto un dinero fijo al mes, me pide de vez en cuando 3 o 4€. También me pide 15 € algún sábado para ir al cine con la novia, siempre se lo doy. Cuando va a jugar al futbol, me pide para la merienda y la madre le da para el bocadillo de la mañana, como ve no gasta mucho. A veces pienso si seré muy duro, no quisiera equivocarme. ¿Piensa que soy demasiado duro?. A veces pienso que soy muy duro, no quisiera pasarme. Cuando lo conocí no estaba bien nutrido, María tampoco, ahora ha engordado, los dos están bien alimentados. A mi hijo le compro lo que me pide, si puedo. Tiene de todo.

Lo que más me gusta de España es el futbol. Me gusta España, me gustan muchas cosas de España, la gente, las calles, como se vive, pero hay una cosa que no me gusta nada y es como maltratan a las mujeres, cuando lo oigo en la tele me da pena. En mi país no hay ese maltrato, no hay tantas mujeres muertas muertas, en España mueren muchas mujeres.

ALICIA

Mi nombre es Alicia, tengo 16 años, llegué hace casi cuatro años. Yo lo he tenido muy difícil para venir aquí, ha sido muy duro. Cuando llegué me costó adaptarme a la vida nueva. Me costó hacer amigos en el colegio y fuera. Primero piensas que los niños son buenos, pero no lo son (empieza a llorar y durante quince minutos es incapaz de hablar).

Soy del sur de Ecuador, de un pueblito muy pequeño. Me hace feliz hablar de mi país (se ríe, le cambia la cara), me gusta mucho, recuerdo lo feliz que era allí. tenía muchos amigos, salía al parque, hacíamos muchas fiestas, aquí no hay fiestas, todo es muy aburrido: mi hermana y yo estuvimos casi un año sin salir, luego empezamos a ir a las canchas de baloncesto, a mí me encanta el baloncesto, lo jugaba en mi país. Cuando vivía con mis padres vivíamos en Loja, pero al venirse a España, nos mudamos con mi tía a Zamora que está a tres horas de viaje. Tiene una casa muy grande en el centro, el patio es inmenso. Mi tía trabaja vendiendo comida preparada. Loja está en la montaña y por la mañana hace frío.

Mi padre vino hace diez años, al año siguiente vino mi madre y nos dejó en Ecuador con una tía. Con mi tía éramos muy felices, ella tiene un hijo que es como nuestro hermano, me acuerdo mucho de él. A los seis años vinimos mi hermana y yo, llevamos aquí cuatro años. Al poco de llegar nosotras mis padres se separaron. En mi país todo era todo muy divertido, sacábamos buenas notas y vivíamos como una familia unida. Mi hermana aquí saca peores notas, eso me preocupa. A ella le ha afectado venir más que a mí.

El colegio en Ecuador es igual que aquí, los mismos cursos y los mismos años, pero cuando llegué a España me hicieron repetir sexto de primaria que lo traía terminado y aprobado con buenas notas. Me dijeron que con once años no podía entrar en primero de la ESO. En el colegio saqué también buenas notas

En Ecuador vivíamos con lo justo, no teníamos lujos, en España tenemos de todo, no nos falta de nada, yo no estaba acostumbrada a vivir con tantas cosas: televisión, lavadora, play, móvil.

Mi padre en Ecuador era diferente, en España ha cambiado, es otro. No sé que le ha pasado, pero es como si fuera otra persona. No sé si podremos salir adelante ahora que se ha ido.

En España hay un problema de comunicación, yo no entiendo a mis compañeros, no entiendo como hablan, a veces tampoco entiendo a los profesores. No tengo nada que hablar con los españoles, no me interesa, no entiendo lo que dicen. Me da miedo hablar con mis compañeros. El primer año una niña se metía conmigo y desde entonces tengo miedo (empieza a llorar de nuevo). Yo ya me voy a Ecuador, lo hemos decidido, cuando acabe el curso, nos vamos, tenemos los billetes. Desde que vinimos nos queremos volver. El año pasado, mi madre nos mandó en verano para ver si nos arrepentíamos, pero no lo hemos hecho, este año nos vamos. Mi hermana ha terminado segundo de Bachillerato y yo cuarto de la ESO, ella va a entrar en la universidad, quiere hacer medicina, yo haré primero, cuando acabe quiero hacer medicina también. Desde que vivo en España me ha cambiado el acento, uso palabras diferentes y hablo de otra manera, he aprendido muchas expresiones y palabras nuevas.

Nos vamos a ir a nuestra casa, mi hermana es mayor de edad. Nos vamos porque no somos capaces de relacionarnos con los de aquí. Mi hermana no tiene ni una

sola amiga, está siempre muy triste, yo tengo algunas. Ha dicho mi madre que si cuando llegemos, no estamos a gusto, que podemos volver, pero creo que no vamos a volver, no queremos quedar allí porque siempre hemos sido muy felices. Me encantaría que mi madre se pudiera venir con nosotras pero se tiene que quedar hasta que lo pague todo. Luego tendrá que ahorrar para comprar un negocio cuando vuelva.

Mi tía es hermana de mi padre y es como mi segunda madre, está separada de su marido. Mi primo es como mi hermano. Tengo dos abuelas, bueno, ahora solo tengo una, la otra, ha muerto hace una semana, tenía un tumor cerebral. Yo apenas si conocía a mis abuelas, a una de ellas la conocí antes de venirme. Mi madre tiene dos hermanos, mi padre tres.

Mi padre ha contado a su familia que ha dejado a mi madre porque no lo cuida y porque es muy mala persona. Les ha contado muchas mentiras. Justo antes de separarse, pidió un préstamo al banco, al día siguiente de que se lo concedieran, cogió todo el dinero y se fue. Ahora no paga al banco y mi madre tiene que hacerlo. La pobre tiene que pagar también la hipoteca sola, mi padre no nos da nada. Tiene muchas deudas, solo trabaja para poderlo pagar todo. Está todo el día trabajando en casas por horas. Con eso vamos tirando, en España la hora se paga muy bien.

Mi padre se ha ido con otra mujer, vive en su casa. Mi tía dice que no estemos enfadadas con él, que es nuestro padre y que nos quiere mucho, pero eso no es verdad, si nos quisiera, no nos habría dejado de esta manera. He hablado muchas veces con él y luego no cumple ni una promesa. Estoy cansada de hablar, mi madre también. Mi madre ha sufrido mucho, mi padre empezó a ir con mujeres al poco de casarse, le ha perdonado muchas veces pero luego vuelve a lo mismo. Mi tía dice que le vayamos a buscar porque está sin trabajo y se lleva mal con la otra mujer, pero le he dicho a mi madre que no, que ya está bien.

Mi padre ha estado una vez en la cárcel por maltrato, nos daba unas palizas tremendas, mi madre tuvo que pagar muchísimo dinero para sacarle.

Me sorprende ver a los adolescentes españoles como no valoran lo que tienen, como no valoran sus cosas, no saben lo que tienen, no valoran nada, viven como reyes y se están quejando siempre. No estudian, no aprovechan el tiempo, no entiendo. Por eso no me gusta estar con ellos, no hablamos el mismo lenguaje. No hablamos de lo mismo. Yo no sé si estoy tomando una decisión correcta, no sé si debo irme, tengo miedo de equivocarme, a veces pienso que es un error, a veces pienso que yo no quiero vivir aquí tan infeliz, tampoco quiero ver a mi hermana tan mal, tan deprimida, tan sola. Mi hermana se quiere ir y no puedo dejarla sola, me tengo que ir con ella. Yo he hablado ese tema con ella, que podría intentar hacer medicina en España pero no quiere.

Cuando yo vine, estaba contenta, me hacía ilusión venir a España. Yo vivía en un pueblo apartado entre montañas con la mente muy cerrada. Yo no sabía nada del mundo, no sabía que había continentes, cuando veía una película, no me podía imaginar que todo lo que veía era real. En España he aprendido mucho, le agradezco a mi madre el esfuerzo que está haciendo por nosotras. He aprendido que hay que tener cuidado, he aprendido que hay que hacer para no quedarte embarazada si no quieres, siento que aquí he crecido mucho.

En España no me he enamorado, pero en Ecuador si, lo tuvimos que dejar porque yo me vine. En mi país cuando sales con un niño, no tienes información sobre ningún tema, por eso, tantas niñas tienen bebés tan jóvenes. Aquí desde

bien joven, te dicen que debes hacer. Cuando vuelva, si me enamoro, no voy a meter la pata, no quiero decepcionar a mi mamá. Voy a estudiar igual que hago aquí, voy a ir a la universidad y voy a trabajar bien. Mi madre me dijo que ahora no nos dejemos llevar por las ganas de libertad, que aunque ella no esté, tenemos que ser responsables y eso es lo que yo voy a hacer, no voy a desaprovechar el tiempo y no voy a hacer algo de lo que me pueda arrepentir.

Aquí tengo muy poca libertad. A mi madre no le gusta que salgamos, pero además es que no nos da tiempo, tenemos muchísimo que estudiar. Yo no sé cuando estudian las niñas latinas, están siempre en la calle, van a la discoteca, al parque. A veces me da envidia y digo, me voy con ellas, me quiero divertir, pero no puedo, no me da tiempo. Si lo hiciera, me sentiría mal, ellas suspenden tres o cuatro cada evaluación, yo no me lo puedo permitir. Algunos fines de semana salgo con mi madre o con mis amigas. Voy al parque a jugar al baloncesto o a tomar algo, pero no vuelvo tarde. También voy con mi madre a comprar, se ha sacado el carnet y se ha comprado nuevo precioso, me encanta. Es muy chulo ir en nuestro coche a los sitios. Podemos ir a cualquier sitio, nos lleva donde queremos, es muy divertido.

Yo no sabía que era la inmigración, se oía en el pueblo hablar de que había gente que se iba lejos a trabajar, pero yo no prestaba atención, solo me interesaba jugar. Esa palabra la oí aquí por primera vez. En mi país se habla con miedo de ir a los Estados Unidos, es muy peligroso y hay gente que muere en la frontera, pero no se tiene miedo de ir a España, no es peligroso y la gente viene con más ilusión. Mi padre fue el primero de la familia que vino, luego se fue trayendo a la familia. Cuando vino mi padre, no me importó, todo el mundo decía que eso era bueno, además mi padre nos trataba muy mal. Cuando mi madre vino no me gustó, ella vino porque quiso, nadie la obligó, pero tenía que venir. Por otro lado nos quedábamos con mi tía que la queríamos mucho y sabíamos que estaríamos muy bien.

La vida de mi madre ha sido siempre un infierno, mi padre la ha hecho sufrir mucho. Mi madre siempre ha estado muy delgada y con la cara muy triste. Cuando llegué a España, no la reconocí, estaba muy cambiada, había engordado y se había pintado el pelo de rubio. Se la veía muy feliz, siempre sonreía. Era otra. Al poco de llegar nosotras, mi padre empezó a salir por las noches, llegaba tarde y bebido, nos gritaba, nos pegaba, al poco se fue. Mi madre dejó de comer y volvió a tener la cara triste. Ahora parece que está algo mejor, está empezando a engordar y sonríe. Yo siempre he sido muy buena, he sabido que si hago algo malo, me dan, por eso me porto bien.

Mi padre está en paro, antes trabajaba descargando camiones de supermercado, por las noche se iba a la discoteca y allí conoció a la mujer con la que está ahora. No sé como ha hecho eso, él es muy serio, nunca nos hablaba, no nos preguntaba como nos había ido, no nos daba un beso y ahora está alegre con otra, no lo entiendo. Cuando venía del trabajo le pedía a mi madre la comida, comía y se acostaba. Si hacíamos ruido nos pegaba, le teníamos un miedo horrible, desde que llegaba estábamos muertas de miedo. En mi país era igual de malo, también nos pegaba. Por eso no le puedo perdonar, nos ha hecho mucho daño. La mujer con la que está es mala persona, le ha hecho pedir un préstamo para pagar cosas de su casa, mi padre lo ha pedido, le ha dado todo el dinero, ella se lo ha gastado y luego, ha echado a mi padre de su casa. Como mi padre está en paro y cuando trabaja cobra en negro, es mi madre quien está pagando el préstamo de esa mujer,

por eso no para de trabajar, si no, nos quitan el piso. Hemos tenido que alquilar dos habitaciones de mi casa. Nosotras tres dormimos juntas, en otra habitación una pareja con un niño y en la otra una chica. Nos organizamos bien, no hay problemas. La limpieza se hace por turnos. No nos quitamos comida, nos respetamos mucho. Mi madre les deja libertad, se ponen de acuerdo para todo. Los gastos se reparten entre tres y sin problema.

Espero que algún día se de cuenta de lo que nos está haciendo, no entiende, no sé quien nos podría ayudar, quien le podría hacer ver lo equivocado que está. Por un lado me da pena verlo tirado, pero por otro lado siento mucho dolor, no lo puedo perdonar. Sus hermanas han hablado con él, pero se cabrea mucho, se enfada, grita. Dice un montón de cosas, pero es un embustero. Mi hermana y yo hemos hablado con él bonito, le hemos dicho que nos vamos, que no queremos estar aquí en estas condiciones, pero ha pasado de nosotros y ahora que queda un mes para irnos, nos ha dicho que nos quedemos, que no nos da permiso para irnos, con el billete comprado. Ahora que ya está todo preparado, después de habernos abandonado al poco de llegar a España, con la ilusión que nos hacía vivir todos juntos, se va con otra, y ahora, nos dice que quiere estar con nosotras, no hay quien lo entienda. ¿Ahora le viene el amor de padre?. Es muy tarde.

Mi padre tiene doce hermanos, dos están en España, pero no se relacionan. Con mis abuelos un poco, pero no mucho. Mi padre tiene cuatro hermanos, dos en España y dos en Ecuador, pero tampoco nos relacionamos con ellos.

Mi madre no tiene muchas amigas. Ahora creo que está saliendo en secreto con un señor de Quito. No quiere que se entere nadie, nos ha preguntado que qué nos parece, le hemos dicho que muy bien.

Ya he hecho la matrícula en mi país, paso a quinto. He estado todo el fin de semana estudiando, no he salido, tengo exámenes la semana que viene.

No tengo ningún mal recuerdo de mi país, todos son buenos, allí era muy feliz. Sí recuerdo una cosa terrible que me pasó pero no te lo puedo contar, nunca se lo contaré a nadie. El mejor recuerdo es mi tía y los cuatro años que viví con ella, mi tío y mi primo. Cuando vine venía feliz, pero al poco mi padre se fue y eso me tiene triste.

Aquí comemos comida de mi país, no me gusta la comida española, la he probado y está muy mala. Me encanta el arroz con pollo como el que se hace en Ecuador, el que hacéis vosotros no tiene buen sabor, le ponéis muchas cosas. Me gusta también el ceviche de gambas, es un plato frío con tomate y otras verduras, está muy sabroso. Todo la comida de mi país sabe mejor, por ejemplo, dicen que el jamón y el chorizo están bueno, pero creo que no. Mi hermana tampoco prueba la comida española.

Una vez fui a una fiesta de españoles con mi madre y me pusieron gazpacho, embutido, queso, y otros platos con cosas muy raras, no comí nada, todo estaba malísimo, desde entonces no pruebo nada de aquí.

Mis familiares de España trabajan en el campo, no son ricos pero van tirando. Trabajan mucho. Sé que no les sobra porque no viajan a Ecuador, si pudieran, irían todos los años. No tenemos relación.

Esta sortija y esta gargantilla de oro me las ha regalado mi madre por mi cumpleaños, pero las ha comprado en mi país, allí se trabajan mejor las joyas. Se las ha encargado a una amiga que había ido de vacaciones.

Cuando un ecuatoriano decide emigrar a España todo el mundo se alegra. La gente piensa que aquí se vive muy bien, nadie te cuenta la verdad, todos cuentan

que este es un país de ricos y que se gana mucho dinero. Cuando mi madre se vino y contó lo que había en España, mi tía y otros tíos decidieron venirse también, menos mal que no lo hicieron. Ahora mi tía ha puesto una cabina de teléfonos, vive bien, no le falta de nada. Todo el mundo tiene una idea equivocada, yo ahora digo la verdad, no miento, no quiero que la gente venga a sufrir, no quiero que mi familia venga a trabajar engañada y a pasar penalidades. Por otro lado, la gente que emigra tiene que estar siempre mandando dinero, los que se quedan piden más y más y piensan que aquí se gana el dinero sin esfuerzo. ¡Si supieran las horas que tiene que trabajar un emigrante para mandar 500€ a Ecuador!. Tengo unas primas que no hacen más que pedir dinero a sus padres, ellos trabajan todo el día sin parar y ellas se lo están gastando allí alegremente. Nadie cuenta la realidad de lo que está ocurriendo. Varios familiares han regresado, no podían soportar más en España.

Yo no me conformo con aprobar, quiero sobresaliente, por eso estudio tanto.

Antes de venir a España pensaba que todos erais altos, rubios y guapos, que vivíais en casas grandes con jardín y piscina y que todos erais muy ricos. Cuando llegué mi primera desilusión fue el piso tan pequeño en el que vivían mis padres, lo viejo que estaba, luego vi que la gente no era ni tan rubia, ni tan alta, ni tan guapa y que tampoco erais todos ricos. En Ecuador jugábamos a ser español y nos disfrazábamos como en las películas, el choque fue duro. Venir a España me ha abierto los ojos, me ha cambiado la vida, allí estaba encerrada y engañada. Por otro lado me alegro de haber venido, si me hubiera quedado allí ya tendría un hijo y estaría trabajando en las casa. La mayoría de mis amigas ya tienen un hijo, algunas se han casado, pro otras están solas buscándose la vida. Por este lado, está bien haber pasado estos años aquí, he estudiado y no he metido la pata y sobre todo, sé lo que tengo que hacer para no meterla. Mi madre también ha cambiado mucho, nos ha explicado cosas que allí no nos hubiera explicado. Venir a España abre los ojos a todo el mundo. Se está más informado.

Yo sé lo que quiero para mi futuro, quiero estudiar, trabajar y sin prisa, enamorarme. Cuando vuelva me quiero divertir mucho, quiero conocer gente, quiero ser feliz, no quiero que me pase lo que le ha ocurrido a mi madre.

Mi viaje a España fue muy divertido, nos despedimos de todo el mundo y cogimos un autobús a Quito para ir al aeropuerto. Mi padre fue a recogernos y él nos acompañaba. En el avión no me aburrí, aunque el viaje duró doce horas. Lo pasamos muy bien, todo el mundo se portó bien con nosotros. Cuando llegamos a Madrid, cogimos un autobús que nos trajo a [nombre ciudad andaluza]. Mi madre nos estaba esperando, no la reconocí, estaba más gordita y se había pintado el pelo, hacía mucho que no la veía. Llevaba un pantalón corto y una blusa cortita. Mi madre nunca se había pintado el pelo y en mi país tampoco la había visto con pantalón corto. Me gusta teñida, está más guapa, ahora se arregla más.

Yo llamo a mi madre de usted, es nuestra costumbre, para nosotros es una falta de respeto hablar a una madre de tú, no es tu amiga, es tu madre. En España lo veis diferente, ya sé, a todo el mundo le llamáis de tú, nosotros somos muy respetuosos. No me puedo acostumbrar a hacerlo como vosotros, a mis hijos les diré que me llamen de usted.

Tengo ahora muchos exámenes. Estoy estudiando mucho. Mi hermana también, pero no se ha presentado a la selectividad, dice que no la necesita si vamos a volver a Ecuador. Los profesores le han dicho que ha hecho muy mal, que estaba muy bien preparada y debería haber ido, pero mi hermana es así, a última hora

pensó que no iba a ir y no fue. Me dijo que no había podido repasar matemáticas y filosofía y que no quería perder el tiempo yendo para nada. La tutora se ha enfadado con ella. ¡Es que estamos muy ocupadas haciendo las maletas!, llevamos dos cada una. El viaje lo vamos a hacer las dos solas, allí nos recoge mi tía y nos vamos para Loja. Estoy deseando irme, estoy cansada de estudiar y de estar aquí. No dormo, me tiro la noche entera escuchando música con los cascos, así no molesto a mi madre.

Ayer mi madre discutió con la familia de mi papá, le dijeron que nos enviaba a Ecuador para quedarse libre y poder, así, estar con los hombres que quisiera. Mi madre les dijo que eso no era verdad y que éramos nosotras las que nos queríamos ir. Mi padre vino por la noche y le dijo de todo, él que nunca se ocupó de nosotras viene ahora a pedir cuentas a mi mamá. Mi mamá sufre mucho. El problema es que mi tía de Ecuador defiende a mi papá. Yo espero que no diga nada de mi mamá, si lo hace, nos iremos a nuestra casa, estaremos mejor solas. No me gustaría vivir con alguien que critica a mi madre o con la que no me siento bien.

El novio de mi madre le ha pedido vivir con ella, pero mi madre no quiere porque todo el mundo la va a criticar, van a decir que por eso nos manda a Ecuador. A mi no me importaría quedarme, pero mi hermana lo tiene muy claro. Está muy sola en la clase, los únicos latinos son chicos y las compañeras de aquí no le hablan, nadie se acerca a ella. Es muy tímida. No quiere hablar con las españolas porque teme que se rían de ella por lo que dice. A mi me pasa igual algunas veces, por eso la entiendo. Con las latinas de otras clases no habla porque son de otras clases. Las españolas no hablan con nosotras porque no hablamos de lo mismo, no nos entendemos, cuando hablo con una española es como si me estuvieran clavando agujas. No es que me rechacen cuando me acerco a ellas, es que cuando he hablado ha sido todo tan superficial y cortito que no merece la pena el esfuerzo. Por eso, ya ni me molesto. Una persona me dijo que el problema de la incomunicación es nuestro, pero creo que está equivocado, el problema es de los dos. Nosotros no nos acercamos por miedo a que nos rechacen, ellos no se acercan porque tal vez se sienten superiores a nosotros. Yo no digo que todos sean malas personas, digo que me cuesta estar con ellos.

Yo recuerdo cuando llegué a España, el primer día de clase todo el mundo me miraba mal, yo iba vestida con ropa de pobre, vieja y muy estropeada. Mis compañeros llevaban ropas bonitas, nuevas, como las que lleváis en España. me moría de vergüenza cuando me miraban. La forma de vestir es diferente, la moda es diferente. ¿Sabes quienes se empezaron a reír de mí?, los latinos, ellos fueron los que empezaron a ridiculizarnos a mi hermana y a mí, luego se unieron los españoles. Eso fue lo peor, que niños de nuestro propio país nos dejaran de lado. No todo es blanco o negro, en los dos grupos hay de todo. Quizás aquel día me encerré y sin darme cuenta, decidí estar solo conmigo misma. Luego, cuando he visto que había gente buena, me ha costado mucho salir de mí, muchísimo, muchísimo de verdad, y mi hermana no lo ha conseguido. He estado encerrada en mí, mucho tiempo y aquí están las consecuencias. Cuando llegue a mi país ya no me pasará esto, allí todos somos iguales, no hay españoles, ¿cómo se va a ir un español a mi ciudad?, allí no se vive tan bien como aquí. También se reían de cómo hablaba, hasta los latinos, decían que tenía un acento muy raro y que utilizaba palabras antiguas. A veces pienso que son los peores. Aunque no todos son así, ahora tengo un grupo de amigos latinos que son buenas personas, no se ríen de mí. Los españoles tampoco se meten ya conmigo. En el colegio conseguí

tener algunas amigas a final de sexto, algunas eran españolas, pero luego se fueron a otro instituto, bueno, una se vino aquí, seguimos siendo amigas, está saliendo con un latino. Se llama Sara y quiere hacer Educación Infantil.

El primer día de clase la profesora me presentó, me sentí muy mal, todos me miraban de arriba abajo, no me gustó nada. En el patio intenté hablar con la gente pero fue difícil, la gente va a lo suyo. Yo esperaba que los españoles se acercaran, pero todos pasaron de mí. Los españoles sonríen pero son muy falsos, todo es mentira, te ponen una cara simpática, pero en realidad no te quieren ni ver. No me gustan las personas que vienen sonrientes y luego no sienten nada por ti. Me alejo de los españoles por eso, los españoles son bien falsos. Cuando salí a las dos pensé: "¿donde me he metido, madre mía!", me quería morir, todos los días deseaba que llegara la hora de comer para irme a casa. Todo este tiempo se me ha hecho una eternidad. Cuando pasé al instituto la cosa cambió, aquí he estado mejor, no ha sido tan duro.

La asignatura que más me costó fue el inglés, en mi país te enseñan algunas palabras y ya está, el nivel era muy alto y yo apenas si sabía algo. El resto de asignaturas también tenían un nivel más alto pero no me resultaron tan difíciles. Cuando mi hermana y yo vimos que no llegábamos, decidimos que la única solución que nos quedaba era ponernos a estudiar. No queríamos suspender como otras compañeras, por eso, salíamos a las dos, comíamos y nos poníamos a estudiar hasta la noche. Desde del principio las dos hemos sacado las mejores notas. Yo no he hecho más que estudiar desde que he llegado. El otro día mi hermana habló con una prima de Quito y le dijo que lo que en España se da en segundo de bachillerato, en Ecuador se da en la universidad. Aquí el nivel es muy alto, pero si se estudia, se aprueba. Cuando vuelva todo me va a resultar más fácil. Me gusta más el colegio y el instituto en España, los profesores saben más y están mejor organizadas, tratan a todos por igual y en las clases hay de todo. En mi país eso pasa si el centro es privado, pero aquí no. Otra cosa que me gusta es que los profesores no hacen diferencias entre los alumnos con dinero y los que no lo tienen, en mi país si. He observado que tratan de otra manera al que no estudia pero si trabajas, te ayudan en lo que necesites. En mi país te pegan, aquí no. Si allí no vas arreglado, limpio y peinado te dan con una regla en las manos. De vez en cuando, el director miraba niño a niño, si tenías los oídos o los dientes sucios, te pegaban bien. Aquí saco mejores notas que en mi país, allí no tenía interés por el estudio. Creo que aquí me encerré en el estudio por miedo, como me sentía tan sola y tan mal, pues lo único que podía hacer era estudiar. Mi hermana aquí ha bajado un poco, allí era mejor, ha estado muy deprimida. Yo estoy muy agradecida a los profesores, nos han ayudado mucho a las dos.

Mi madre dice que a ella nunca le han pasado estas cosas, ella se lleva bien con todo el mundo. Se relaciona con gente de todo tipo y nunca se han metido con ella. Mi madre es muy sensible y muy insegura, si alguien le dice algo, se viene abajo. En mi país no era así, allí tenía muchas amigas.

Los profesores son muy correctos, nunca han hecho ninguna diferencia conmigo ni con mi hermana, al revés nos han apoyado. Ellos tratan a todos igual, explican a todos igual. A mi hermana la han apoyado mucho, han pedido en la Junta de Andalucía un premio para ella y se lo han concedido, no quieren que se vaya, pero no saben que ya tenemos el billete sacado. Cuando haya que recogerlo el mes que viene, tendrá que ir mi madre a por él, me parece que le han dado mucho dinero.

La gente del barrio no nos han hecho nada malo, no he sentido rechazo, mi problema es que no estoy bien aquí, me quiero ir a mi país, no quiero estar en España con mi padre en otra casa, con mi madre todo el día trabajando, con la gente que te ve diferente aunque ya no se metan contigo, aquí no estoy bien, mi hermana tampoco y me tengo que ir con ella, eso es todo, no hay más.

La verdad es que cuando llegué, me gustó [nombre ciudad andaluza], me gustó montarme en un taxi, nunca me había montado. La ciudad tan ordenadita, todo iluminado. Mi madre había preparado una cena muy buena. Cuando vi mi dormitorio, me pareció muy bonito. La cocina fue lo que más me gustó, había lavadora, horno, microondas, cocina, había de todo, en mi país cocinábamos en un hornillo en el suelo y no había electrodomésticos. Mi hermana no hablaba, estaba muy enfadada, vino obligada, yo no, yo estaba contenta, a mí me apetecía venir. Mi hermana no miraba las cosas de la casa, se sentó y no se movió.

Una cosa que me gusta de los españoles es que son muy guapos, todos los españoles son guapos, van muy bien vestidos, son muy altos. Nosotros no somos tan guapos, bueno, si hay gente guapa, pero los de aquí son más guapos.

Mi primera decepción fue el colegio, yo esperaba tener muchos amigos como allá, pero llegué y estuve sola mucho tiempo. La segunda fue mi papá, no me esperaba que al poco de venir, él nos iba a dejar, fue una gran decepción. Mi mayor alegría fue ver a mi mamá, tenía muchas ganas de abrazarla, me gustó también ver lo guapa que estaba de rubio.

Mi padre cobra el paro, pero no nos da nada, mi madre trabaja de lunes a sábado de ocho de la mañana a ocho de la noche, descansa el domingo. Desayuna y come en el trabajo, cena en casa. Nosotras procuramos hacer lo máximo en casa para que ella pueda descansar el sábado por la tarde. Nuestra habitación es muy pequeña y solo hay una cama para las tres, no me gusta dormir con tanta gente, me ahogo. Cuando veo que no me duermo, me voy al sofá del salón. Me gustaría tener una cama para mí, no tengo libertad. Cuando me vaya espero tener una cama para mí.

El barrio donde vivo me gusta mucho, hay de todo, en Ecuador los barrios no tienen tantas tiendas. Hay farmacia, frutería, carnicería, zapatería, eso me gusta mucho.

Me gusta un niño, no es del instituto, juega al baloncesto en mi equipo. Él no sabe que me gusta, no le he dicho nada, me da vergüenza, de todas formas, como me voy..., pues de igual. Vive en un barrio alejado del mío por eso solo nos vemos los fines de semana en los partidos. Cuando no hay, salgo a dar una vuelta con mis amigas al parque o por el barrio. Mi madre también sale, mi hermana se va con ella unas veces y otras se viene conmigo a las canchas o al parque a pasar el día. Mis amigos son sus amigos, pero ella no tiene amigos de ella, siempre se tiene que venir conmigo. Está sufriendo mucho, llevamos así tres años. El domingo fuimos a comer al parque, cada uno lleva algo de comer y beber y compartimos. Nos ponemos en un sitio escondido donde nadie nos ve, ponemos música y hablamos.

Mi madre trabajaba en un restaurante antes de venir, por eso cocina tan bien. Es una mujer muy fuerte y muy inteligente. Ella quería estudiar en la Universidad pero en bachillerato se quedó embarazada y le cambió la vida. Tuvo que dejar los estudios y ponerse a trabajar, mi padre desde entonces la está maltratando. Mi padre no ha querido casarse con ella pero han seguido juntos. No es necesario casarse por tener un hijo, somos católicos aunque no somos practicantes. Hay que ser bueno, eso es todo.

Mi madre tiene una amiga de Loja que no tiene relación con su familia y nos reunimos con ellos de vez en cuando. Me gusta mi país porque allí hay muchas fiestas, lo celebramos todo, aquí no se festeja nada, es muy aburrido. Las fiestas que más me gustan son el carnaval y la fiesta de la bandera. En mi país se hace mucho deporte, aquí la gente no se mueve. Cuando vuelva empezaré a hacer deporte de nuevo, mi hermana dice que también lo hará. Ahora que me voy, pienso que España no ha sido un infierno, he aprendido mucho, estoy más preparada, pero mi hermana ha sufrido mucho. Vivía en el fin del mundo. No conocía nada. Ahora se donde está china, que hay que tener cuidado y cual es mi meta: estudiar.

Aquí no tengo libertad. Tengo que estudiar y no hay dinero. Quisiera salir, pero tengo que estudiar. Solo salgo al baloncesto y con mi madre, alguna vez a comer al parque un bocadillo.

Cuando llegué me sentí mal porque la gente me miraba la ropa de pobre que llevaba, la forma de hablar, me sentía diferente, me sentía mal. Me quería ir.

Los profesores son muy buenos, se portan muy bien. Están ayudando mucho a mi hermana y a mí, son muy buenos. Los compañeros son peores. En el barrio muy bien, yo me quiero ir porque no estoy bien fuera de mi país, pero solo por eso, no me ha pasado nada importante. Los profesores están insistiendo mucho para que terminemos aquí los estudios, yo lo haría, pero mi hermana no quiere, se quiere ir ya, así que nos vamos.

Aquí son se respeta a los mayores ni a los profesores, en mi país sí, respetamos a todos. Vamos vestidos bien, peinados y limpios.

Allí no estudiaba, aquí empecé a estudiar porque no tenia otra cosa que hacer, por aburrimiento. No tenia amigos, estaba deprimida, y prefería estudiar a estar con los brazos cruzados.

Estoy muy agradecida a los profesores. Saben mucho, y enseñan muy bien. No te pegan y te hablan con respeto, no como allí. Son muy buenos.

Estoy sacando muy buenas notas en todas las asignaturas menos en inglés que he sacado un seis. Yo creo que tengo más, pero no quiero hablar con ella, si me lo ha puesto será porque me lo merezco. La tutora me ha insistido pero no me gustan las discusiones, así que no voy a pedirle que me enseñe el examen.

Yo sigo teniendo relación con mi familia de Ecuador, llamamos de vez en cuando. Con mi tía, la hermana de mi padre con la que viví cuando ellos se vinieron, hablo de vez en cuando, ahora supongo que todo seguirá igual, si no siguiera, pues dejaremos de vivir con ella.

No tengo música preferida, me gusta toda y la latina también. No leo nada más que lo que me mandan en el instituto, bueno, una vez me prestaron un libro y me lo leí, me gustó mucho, no me acuerdo de su nombre.

La de historia me ha subido la media, tenía un siete y me ha puesto un nueve, no le he dado las gracias, me da vergüenza.

Tutora de Alicia

La tutora lleva dos años siéndolo. Por lo que ha podido observar en este tiempo, Alicia se ha encerrado en sí misma. Cuando ha hablado con ella para preguntarle porqué no se relaciona con sus compañeros, la alumna le ha dicho que se siente

rechazada por sus compañeros. No obstante, la tutora piensa que varias alumnas se han acercado a ella desde el principio y ella las ha rechazado.

El año pasado, en 3º, Alicia llegó nueva a la clase y rápidamente se corrió la voz de su situación personal. Los compañeros la arrojaron desde el principio, pero ella ha estado retrayéndose cada vez más. Su hermana ha tenido esa misma actitud desde que llegó.

Alicia es de las mejores alumnas de la clase y es admirada y querida por sus compañeros, la tutora ha podido observar como valoran lo que dice, como le piden ayuda con las dudas, como quieren compartir con ella los trabajos en grupo, pero es Alicia la que coloca una especie de muro infranqueable. La alumna alega que no se comunica con los españoles porque no les entiende, además, dice, ha tenido experiencias que le han traumatado pero que nunca ha dicho nada porque sentía miedo (a lo largo de la conversación llora sin parar).

La tutora se ha preocupado personalmente en diversas ocasiones de motivarla y alentarla, pero no ha obtenido resultados. El centro ha solicitado un premio extraordinario para la hermana con la intención de animarla, está siempre triste, deprimida, sola, pero les ha dicho que si se lo conceden, no irá a recogerlo. Van a convencer a la madre para que vaya, está dotado de una importante cuantía económica.

En una conversación con compañeras nacionales, estas alegaron que ya no intentaban acercarse a ella, porque eran sistemáticamente rechazadas y estaban hartas.

Madre de Alicia

Yo soy de Ecuador, de un barrio con muchos problemas, tengo 35 años. Mi marido también, de un barrio de al lado, tiene 40 años. Realmente no es mi marido, nunca no casamos. Yo estudié hasta sexto de primaria, mi marido no fue al colegio.

Mi marido tenía veinte años y yo quince cuando empezamos a vernos, al poco me quedé embarazada. A los 17 tuve a Mariuchi, mi hija mayor, a los 20 a Alicia. Hemos estado temporadas algo mejor y temporadas muy mal. Todo este tiempo nos hemos estado separando y juntando. No es el hombre que yo esperaba, pensé que era otro tipo de persona, ha sido muy malo con mis hijas y conmigo.

Cuando tuve a mi hija mayor nos fuimos a vivir a una habitación, él iba y venía. Yo vendía verduras y frutas por las calles, él trabajaba en lo que podía. No teníamos nada, nos costaba salir hacia delante. En 2002 decidió venirse a España y a los seis meses me vine yo. Las niñas se quedaron con la hermana pequeña de mi marido, una tenía 11 años, la otra ocho. Mi cuñada ha sido buena con ellas, las ha cuidado, solo tiene un hijo y se han llevado como hermanos los tres.

Yo siempre quise traerme a las niñas, una madre quiere estar con sus hijas, pero él no quería. Era muy duro, ellas querían estar conmigo y yo con ellas. Por fin en 2006, a los cuatro años de estar en España, acepto que vinieran. Mi hija mayor ya tenía 15 años, la pequeña, 12. Nos compramos un piso y un coche para que cuando llegaran las niñas estuvieran bien. Los dos trabajábamos y no teníamos problemas, él llevaba un temporada portándose en condiciones conmigo, lo que ganaba lo metía en casa y no se iba por ahí. Al poco de llegar las niñas, cambió: iba a la discoteca, llegaba por la mañana borracho, faltaba varios días de casa sin

avisar, dejó de darme dinero para los gastos, se iba con el coche a pasear y nos dejaba en casa. Se suponía que habíamos comprado el coche para sacar a las niñas, pero se iba con sus amigos y amigas. A los cinco meses de llegar mis hijas se fue, había conocido a una chica de Bolivia. Entonces empezaron los problemas. Para mis hijas fue muy duro, llevaban cuatro años esperando vivir con nosotros y cuando llegan, su padre está siempre fuera y al poco se va con otra mujer. Es terrible agacharse de esta manera.

Mi hija mayor iba para cuarto pero la matricularon en tercero porque no tenía la edad. A Alicia también la matricularon un año menos por la edad, le correspondía primero de la ESO, pero la matricularon en sexto. En mi país se empieza primero de primaria con cinco años, aquí con seis. La mayor es la que más ha sufrido en el instituto, le costó mucho adaptarse. Había asignaturas que nunca había dado, inglés, tecnología, lengua (allí se da más literatura), desde que llegó está pateando. La pequeña va muy bien, saca buenas notas y aunque también está sufriendo mucho, se está adaptando mucho mejor. Al poco de llegar me dijeron que se querían regresar, no querían estar aquí. En el colegio no tenían amigos, no entendía a los españoles, eran muy tímidas, muy calladitas. En casa no había paz, cuando llegaban encontraban al padre peleando, borracho o de juerga. Mi marido les gritaba y les decía que si habían venido que se tenían que quedar. Ellas lloraban todo el tiempo y decían que con su tía eran más felices y que allí tenían amigos y comprendían lo que se decía en clase. Llevaban pocos meses aquí y su vida era una guerra. Teníamos muchos problemas, todo estaba muy liado, no me daba dinero, iba y venía, aparecía cuando quería, tenía ropa en esta casa y en la de la mujer. Las niñas se asustaban cuando aparecía, llegaba gritando, si hacían ruido las amenazaba, si no tenía comida preparada me pegaba, entonces le dije que se fuera de casa porque no quería que las niñas vivieran así.

Han pasado cinco años, seguimos separados. Hace tres años, cuando la mujer lo echó de su casa, quiso volver, pero no se lo permití, ya había aguantado bastante durante los muchos años que había estado maltratándome. Empezó al poco de conocernos, cuando estaba embarazada. Su familia siempre me apoyó, me decían que no lo dejara, que cambiaría con los años, que era bueno y se centraría, pero ha sido al revés, hemos sufrido mucho a su lado. Ahora su familia no me habla, no me perdona que no le deje volver a casa, dicen que la razón es que estoy puteando con otro. Yo les digo que con su edad no va a cambiar, que va a volver a destrozarnos, pero no quieren entender. Me arrepiento de no haberme separado antes, no debería haberle aguantado tanto. Nos ha hecho sufrir mucho a las niñas y a mí. Mi hija mayor me preguntó el otro día porque no le había abandonado antes, le dije que lo había hecho por ellas, para que tuvieran un padre. Mi hija me contestó que para tener un padre como ese, mejor hubieran estado sin él. Se enfadó conmigo y me recriminó haber soportado tanto, decía que ellas lo habían pasado muy mal y que yo tendría que haberles ahorrado ese sufrimiento. Creo que tienen razón. A veces uno no sabe como está haciendo las cosas, he tardado mucho tiempo en darme cuenta.

Él ahora dice que está abandonado y que no tiene trabajo ni sitio donde vivir. Va de casa en casa y de chica en chica. Cuando no tiene con quien quedarse, alquila una habitación. Las cosas no le han salido bien, pensó que esta mujer le iba a aguantar lo que yo le he estado aguantando. Yo lo siento, pero no va a volver. Mi hijas no quieren hablar con él.

Cuando nos separamos, él se quedó el coche y yo el piso. El piso está a mi nombre y el coche al suyo, pero dice que no lo puede pagar. Yo no puedo ayudarlo, bastante tengo con los gastos de esta casa y con los gastos de las niñas, porque no me pasa nada.

Hace un año, ya separados, pidió un préstamo a mi nombre en el banco. Le dio todo el dinero a la mujer y al poco ella le echo de su casa. Ese préstamo lo estoy pagando yo, si no me embargan mi nómina. No entiendo como el banco permitió aquello.

Mi hijas se han sentido siempre incómodas en España, primero por su padre, luego por los compañeros. Dicen que era muy difícil hacer amigos, que las costumbres son diferentes. Yo sin embargo no me puedo quejar, yo he tenido suerte, nunca he tenido ningún problema, nadie me ha hecho cosas malas en España, tengo amigas de aquí y me siento a gusto, ellas no. El cambio de instituto, sus amigos, la vida tan diferente, su padre, todo les ha hecho que España se les haga muy difícil, por eso desde que llegaron se quieren ir. Me lo dicen todos los días. Yo les he intentado convencer, quiero que se queden, ahora que no está el padre, vivimos mejor, pero no hay manera. Yo creo que están más adaptadas a las costumbres de aquí, pero siguen con la idea de irse.

Aquí no tienen libertad, viven encerradas en casa. Van del instituto a casa y de casa al instituto. Desde que llegaron, desayunan y comen solas. Yo nunca he podido estar con ellas, se levantaban solitas y lo preparaban todo entre las dos. Ahora son mayores, pero cuando llegaron eran chiquitas. En mi país las casas son mu grandes, salen cuando quieren, van a casa de los familiares, tienen muchos amigos, tienen la libertad que quieren, se puede hacer ruido. Han estado mucho tiempo solas, desde la mañana a la tarde, antes de las ocho no he llegado nunca. Los fines de semana los hemos pasado encerradas en casa esperando al padre. Si venía y no estábamos, se enfadaba terriblemente, no le gustaba que saliéramos sin él, pero él se iba el viernes y no aparecía hasta que quería. Siempre teníamos miedo, ellas mucho más, este cambio les ha perjudicado mucho. Esto es un agobio terrible, son muchos cambios, les cogió todo de golpe, ya todo fue muy difícil.

El nivel es más alto en España, mucho más alto, me lo han contado varias amigas mías. Dicen que sus hijos dieron en España, lo que ahora están dando en Ecuador, por eso a mis niñas les costó tanta cuando llegaron. Pero se pusieron a estudiar, no han hecho otra cosa, por eso, no han tenido problemas. Las dos han ido aprobando siempre, Alicia siempre con buenas notas, la mayor, a veces mejor y otras peor, pero, poco a poco ha ido superándose, es muy débil de carácter, muy sensible, la menor es más fuerte, le da consejos, le dice que no puede seguir así, que salga, que hable con las compañeras, pero no ha conseguido nada. Han sido cinco años cuesta arriba, se quieren ir, no quieren vivir en España, ya hemos sacado los billetes. En el instituto le han pedido un premio a mi hija para que se quede, se la han concedido, pero dice que se va. Yo creo que los profesores le han puesto notas más altas, por eso se lo han dado. Voy a ir a recogerlo yo, me han llamado los profesores para decirme que vaya, también le dan un cheque. Está muy contenta.

Ahora cuando vuelvan, la mayor se matriculará en Medicina y la menor en bachillerato, luego quiere hacer también medicina. También se matricularán en inglés y en el carnet de conducir.

Yo trabajo en varias casas en el Aljarafe, estoy fija en una y luego limpio por horas en otras, necesito dinero. Me he tenido que comprar un coche para poder ir todos los días. En [nombre ciudad andaluza] no hay nada, pero si te vas a las urbanizaciones en coche, encuentras. Con lo que gano pago la hipoteca, las letras del coche, los gastos de la casa y los de las niñas. Ahora cuando se vayan, les voy a mandar 600€ para los gastos, a ver si tienen, le darán parte de dinero a la tía para la comida, luz, agua, y otros gastos. He alquilado las dos habitaciones de mi casa para cuando se vayan, eso me ayudará. Estoy pensando irme en unos años con ellas, ahorraré un poco y volveré. Me gustaría ir a vivir a la capital con ellas, ya veremos. Me montaré un negocio de alimentación, pero tengo mucho que pagar aquí primero. He intentado vender el piso, pero nos costó 120.000€ y ahora solo me dan 60.000€, así que no puedo venderlo, me queda mucha más hipoteca, luego el coche y el préstamo que pidió mi marido para la mujer, no sé cuando acabaré con todo para ahorrar y montar el negocio en mi país. La casa que compramos en Loja ya está pagada.

No tengo pareja. Me gusta salir los fines de semana al parque o a las canchas de latinos, allí me encuentro a amigos y no lo pasamos bien. A veces nos vamos a tomar algo por ahí y luego vuelvo a casa. No me gustan las discotecas, soy un poco amargada. No bebo alcohol.

Mis hijas fueron por primera vez al colegio con cinco años y siempre les fue muy bien. Cuando nos vinimos su padre y yo, pensamos que quizás empezarían a tener problemas, pero todo siguió igual, con su tía eran muy felices. La mayor nunca quiso venir, era la menor, Alicia, la que insistía, incluso ahora está muy indecisa, hay días que le dice a la hermana que no quiere regresar, pero la mayor insiste en volver.

Primero vino mi marido sin documentación y alquiló una habitación. A los pocos meses vine yo y me fui con él. A los tres años, nos compramos el piso que tenemos ahora. Hicimos los papeles a las niñas y ahorramos para sus billetes de avión, a los cuatro años vinieron legales con la nacionalidad ya sacada, yo también la tengo, mi marido no la tiene. Él ha tenido mucho problemas con la justicia, ha estado en la cárcel por conducir borracho y atropellar a un hombre. Le han quitado el carnet de conducir y ha tenido que pagar una multa muy alta, pero sigue cogiendo el coche. Le han vuelto a pillar, le han mandado otra vez a la cárcel, pero al salir, sigue igual, por eso no le quieren dar la nacionalidad. A él le da todo igual, siempre hace lo que quiere. Ahora vive de la ayuda familiar y de taxista pirata. Los fines de semana se va a las discotecas latinas y lleva a la gente que sale bebida a su casa. Dice que no tiene otra cosa y que por eso no me puede dar dinero.

Loja está en un valle, está rodeado de montañas. Mi niñez fue feliz pero muy escasa de recursos económicos, somos doce hermanos y había poco en casa. Yo empecé a trabajar con 17 años cuando nació mi hija, todo me pasó por mi mala cabeza, si no me hubiera quedado embarazada, hubiera seguido estudiando, pero entonces yo no pensaba. Era buena en el instituto y sacaba buenas notas, pero me enamoré de mi marido y no vi más. Luego, tuve que dejar los estudios, él iba a lo suyo y mis padres no me podían mantener. Yo les aconsejo a mis hijas que no hagan lo que yo, les digo que sean listas y estudien para no repetir mi experiencia, les digo que no se queden embarazadas y que los hombres no se responsabilizan de lo que han hecho.

Tengo muy buena relación con mi familia. Tengo dos hermanos en España, uno ha vuelto, aquí no encontraba trabajo, el otro se vuelve en unos meses, le va mal aquí.

Yo no me puedo quejar de mi vida en España, vivo feliz aquí. Lo único malo ha sido mi marido. Yo me quedaría siempre en España si mis hijas quisieran regresar. Me gusta la forma de vivir y como veis las cosas. Desde que llegué he tenido trabajo y mis jefas han sido muy buenas conmigo, siempre me han respetado, la gente es muy educada. Llevo muchos años en las casas donde trabajo. Me va muy bien. No sé por qué mis hijas se quieren volver, será que no entienden la forma de vivir de España, no sé que les pasa. Los profesores son buenos y que yo sepa, los compañeros no les han tratado mal, puede ser que con mi cuñada estaban muy bien, pero no sé, yo más no he podido hacer por ellas.

Me llevo bien con mis vecinos, no tenemos problemas en el bloque. Me voy temprano y llego tarde, todo va bien. Voy a las reuniones y pago los recibos que me pasan.

Ya han llegado mis hijas a Ecuador, están muy contentas, hablamos todos los días. La mayor ha ido a matricularse pero le piden unos certificados del instituto de España, mañana iré a pedirlo.

Creo que el colegio y el instituto funcionan parecidos. Mis hijas estaban encantadas con los profesores españoles, dicen que enseñan muy bien y son muy exigentes, como en mi país. Este instituto es muy bueno, sobre todo los profesores, eso es lo mejor de España para ellas. Mandan mucho que estudiar pero a ellas no les importaba. La gente se queja de que es muy duro, pero pienso que se equivocan, ¿qué hace una niña toda la tarde en la calle?, así no se pueden sacar buenas notas y luego suspenden. Cuando llego a casa por las noches, sobre las ocho, me encuentro la plaza llena de compañeras de mis hijas y yo me pregunto qué hacen allí, mis hijas no se levantan de la mesa en toda la tarde. Ana Jiménez (Adjunta Jefatura y ex tutora) me ha dicho que lo llevan todo perfecto a diario. Me siento muy orgullosa de mis hijas. Les he comprado un ordenador nuevo para que no tengan que salir al Ciber a hacer los trabajos.

Los compañeros latinos de ellas van muy mal en el instituto. Aquí desatendemos a nuestros hijos, yo la primera, nunca he dado el desayuno a mis hijas ni les he tenido el almuerzo calentito. Mis amigas hacen lo mismo, nuestros hijos están siempre solos y hacen lo que quieren, no tienen control, eso no pasa cuando vivimos en nuestros países. Pero no hay otra opción, tenemos que trabajar muchas horas para salir adelante. Eso es lo que me han echado en cara, que las he traído para que estén solas todo el día. Dicen que para eso, mejor vivir en Loja con su tía que las atiende perfectamente, me da pena, pero quizás, tengan razón, aquí nos vemos por las noches ya rendidas. No es que me quiero deshacer de mis hijas, es que tiene razón. Mis amigas llevan la misma rutina, pero sus hijos no han respondido de la misma manera que las mías. Sus hijos comen y se van a la calle a gamberrear, mis hijas se ponen a estudiar.

Sé que lo han tenido muy difícil y que podrían haberme salido mal, pero he tenido mucha suerte. Yo siempre les hice ver lo que he sufrido por no haber estudiado, les digo que si tienen estudios y les va mal con su pareja, pueden defenderse solas sin tener que aguantar tanto como he aguantado yo. Yo les digo: "hijas no me fallen, estoy dedicando mi vida a ustedes para que salgan adelante, no me fallen, por favor", se lo digo siempre. Ellas tienen padre pero es como si no lo tuvieran, él nunca ejerció de padre, no les ha hecho ningún caso, con él no cuentan.

Cuando se iban mi hija mayor me dijo: “menos mal que le tenemos a usted, no tenemos padre”. La familia de mi marido siempre me ha apoyado a mí, ven lo que me está haciendo.

Mi cuñada dice que nos hemos equivocado trayéndolas, han sufrido mucho para nada. Allí estaban bien, estudiaban mucho, sacaban buenas notas, tenían amigos y aquí no han tenido nada mejor. Nunca ha sido necesario decirles que estudien, ha salido de ellas, gracias a Dios siempre ha sido responsables. Mi cuñada las tiene bien controladitas, salen pero no se desvían, el primo mayor las acompaña cuando es necesario. Allí se sale hasta las siete a mucho tardar, no se trasnocha como aquí. Mis hijas en España tampoco han trasnochado, iban a jugar basket a las canchas o bien nos íbamos al centro a pasear, también cogíamos el coche y nos íbamos a centros comerciales. A veces iban al cine con las amigas, les gusta mucho el cine.

Yo no quería venir por mis hijas, no quería dejarlas solas, pero mi marido me dijo que si no venía se regresaba, no le gustaba España y no había trabajo. Entonces me saqué un pasaje y me vine, teníamos que devolver la deuda que habíamos pedido para el viaje. Cuando llegué se puso mejor, había mucho trabajo y los dos trabajamos bien.

No leo nada, prefiero ver la televisión. Voy al cine de vez en cuando. No voy al teatro ni a conciertos.

Mis costumbres en España han cambiado, me he hecho muy puntual. En Ecuador cuando quedas, es normal llegar una hora tarde y no pasa nada. En España cuando te invitan a algo hay que preguntar si es hora latina o española para saber qué hacer. Eso me gusta mucho. Todo es muy exacto. Aparte tampoco veo tanta diferencia entre unos y otros, somos muy parecidos, vosotros sois muy amables como nosotros. La gente te coge de la mano como en mi país, eso me gusta también, Nunca he tenido una mala experiencia, es la verdad, siempre me han tratado muy bien.

Tengo alguna amiga de aquí, pero la mayoría son de allí, no sé por qué razón es así, es que es más fácil. Tuve algunas amigas españolas de trabajo, pero al cambiar de empresa, se van dejando las relaciones y sigues con las más cercanas, pero no por nada. No soy muy callejera, con poco tengo. No me gustan las juergas ni las discotecas y la mayoría solo va a eso. Voy a la cancha y luego me retiro cuando se van a la discoteca. En nuestro país las mujeres ni beben ni fuman, aquí todas beben demasiado, beben hasta que no saben ni como se llaman, se fuman nose cuantos paquetes de tabaco, no me siento a gusto con ellas, por eso prefiero irme al acabar de jugar en las canchas. No creo que esté bien beber tanto, siempre se lo digo a mis hijas, no es bueno, una pierde el respeto. En España las mujeres cambian y se pierden un poco. Los hombres lo han hecho siempre y aquí lo hacen igual o más, pero estamos acostumbrados. Allí las mujeres salen, pero sin beber ni fumar. Aquí nosotras tenemos más libertad, en España hay mucho *liberalismo* y cogemos la costumbre.

Casi todos los amigos de mis hijas son latinos, quizás no se han sentido cómodas o han sentido algún rechazo al llegar. Creo que no han recibido mucha atención por parte de los españoles. A ellas tampoco les gusta estar todos los fines de semana bailando hasta el amanecer.

Este instituto me gusta porque no permiten fumar y controlan a los estudiantes. Un día faltó Alicia y me llamaron, eso me tranquilizó. Tampoco les permiten venir vestidos como quieran. En mi país es igual, tienes que ir bien arregladito y no puedes fumar. Con el respeto a los profesores los tienen en este instituto muy

derechitos, a pesar de que mis hijas me cuentan que algunos compañeros faltan el respeto a los maestros. Si eso ocurriera en Ecuador, el alumno sería expulsado del centro, pero aquí sois mas blandos.

En mi país hay más control, no se da tanta libertad a los hijos como en España. Allá es diferente. Aquí aunque no quieras, se escapan, los latinos intentan controlar como allá, pero es imposible, es otra manera de vivir, se cede mucho. Además los padres trabajan mucho y no pueden controlar bien.

El primer año las dos fueron a apoyo, pero Alicia lo dejó pronto, la otra siguió un poco más, pero no estuvo mucho tiempo. Creo que les fue bien.

La mayoría de los hombres están en paro, están en casa viviendo del sueldo de la mujer, eso da problemas. Cuando hay trabajo todo va bien, pero como no lo hay las parejas están teniendo muchos problemas. Yo tengo trabajo, no me falta, pero hay mucha gente que no y está perdiendo sus casas y no puede dar de comer a sus hijos. Muchas gente regresa, el trabajo allí cada día está mejor.

Me gusta mucho España, yo aquí sobrevivo bien, mi pena es que mis hijas se hayan ido, si se hubieran quedado, nunca hubiera pensado en volver, me hubiera quedado para siempre, aquí se vive mejor que en Ecuador. Me he acostumbrado a vivir aquí. Echo de menos a mi familia, si pudiera ir una vez al año, todo estaría perfecto, pero ahora mis hijas se han ido y todo ha cambiado. Cuando Mi marido se fue yo me hice cargo del piso para que ellas tuvieran algo, pero ahora, al irse ya no me interesa pagar tantas letras, con una habitación yo tendría suficiente, por eso estoy un poco perdida. Yo pensé que nos íbamos a quedar en España, por eso me embarqué en este préstamo.

El año pasado fueron de vacaciones a Ecuador y volvieron con la idea de regresar. Han estado todo el año con la idea fija. No ha habido forma de convencerlas. Nadie quería que se fueran, pero.....

ALLISON

Mi nombre es Allison aunque me gusta que me llamen Alli, soy de Ecuador, tengo quince años, llevo casi diez en España, estudio cuarto de la ESO. Nací en 1996, en una ciudad de la sierra de Ecuador. Mi madre se llama Nary y tiene 48 años, mi padre se llama Sagy, tiene 45. Cuando mi madre terminó el bachiller, se fue a trabajar de cajera a un banco de una ciudad de montaña, allí conoció a mi padre. Se casaron un poco antes de nacer yo, y se fueron a vivir al campo, a casa de mis abuelos, mi madre dejó de trabajar, antes lo hacían todas las mujeres. Mi padre estudiaba Educación Física y algo de contabilidad, luego encontró trabajo en Quito de profesor y nos mudamos a la capital, como yo iba a la guardería, mi madre hizo un curso de peluquería, tiene el título. Tengo una hermana con doce años, estudia primero de la ESO, se llama Dorotea.

En Perú fui a preescolar de los tres a los seis años. Me lo pasaba muy bien el kínder, hacíamos mucho teatro. A los seis nos vinimos a España, me matriculé en primero de la ESO. Los primeros meses no me sentía muy bien, estaba atemorizada y me daba vergüenza que se rieran de mi, por eso, no hablaba nada. Luego me fui acostumbrando a vuestra forma de expresaros, y comencé a relacionarme, hasta hoy.

Nos vinimos a España por una cuestión económica. También porque en España la educación y la sanidad funcionan muy bien y son gratis. Mi padre tenía trabajo fijo, pero nuestro colegio privado era muy caro, en Ecuador si vas a uno público no aprendes nada. Aquí es diferente. La sanidad es también muy cara, si tienes que ir al médico te dejas el sueldo del mes y mi madre tenía varias hernias de disco y mi hermana un tumor cerebral benigno que hay que vigilar mucho por si crece o se maligniza. Así que mis padres decidieron que lo más conveniente era venirse a vivir aquí, no solo porque los sueldos son más altos, si no porque la educación y la sanidad son gratis y de calidad.

En un principio pensaban venirse los dos solos y dejarnos a mi hermana y a mi con mi abuela, pero un hermano de mi madre, que emigró a EEUU hace muchísimos años, les dijo que no lo hicieran, que nos trajeran con ellos, porque los niños que se separan de sus padres tan pequeños, arrastran muchos problemas con el tiempo, así que nos vinimos los cuatro, él compró los de nosotras dos. Vinimos a [nombre ciudad andaluza] porque teníamos unos primos trabando aquí, nos fuimos a vivir en su casa. Mis padres y nosotras teníamos un dormitorio, mis tíos y sus cuatro hijos, otro y una pareja de amigos, el tercero. A los cuatro años, nos alquilamos un piso para nosotros solos, luego nos compramos el que tenemos ahora. Por fin tengo un dormitorio para mí, el resto de la familia, también.

Me gustó [nombre ciudad andaluza] desde que llegué. Me pareció una ciudad preciosa llena de luz. Me llamó la atención que todo estuviera limpio y lleno de tiendas. Nunca había visto tantos coches juntos. Llegamos en invierno y hacía un clima muy agradable. Al poco fue Navidad y la ciudad la pusieron muy iluminada. Mis padres encontraron trabajo muy pronto en el campo y nosotras empezamos a ir al colegio enseguida. La gente me pareció muy alegre. El barrio donde vivimos al principio estaba cerca del río y las vistas de mi casa eran preciosas, el de ahora, me gusta menos, no hay vistas bonitas, pero vivimos independientes.

Mi casa tiene tres dormitorios. En mi dormitorio tengo un estantería llena de libros, me los ha regalado por Navidad la antigua jefa de mi madre. Tengo una

mesa de estudio, pero a veces me voy al salón a hacer los deberes, pero si mi madre está viendo la tele, no me quedo.

Mi madre tiene dos hermanos que viven en EEUU desde hace muchos años, en Barcelona vive una tía abuela que es limpiadora en un hospital, en Madrid un primo que trabaja en la construcción y una prima mía que trabaja de dependienta. En [nombre ciudad andaluza] vivimos cuatro familias y nos vemos todos los fines de semana. De la familia de mi padre no ha emigrado nadie. Por ahora nadie ha vuelto, pero a todos les pasa lo que a mis padres, que dicen que volverán.

Siempre he sacado buenas notas, mi hermana también. Mi tutora le dijo ayer a mi madre que soy muy buena estudiante, responsable y trabajadora, me puse muy contenta, porque tiene fama de dura y de estricta. La semana pasada llamó a mi madre por teléfono y me preocupé, todos hablan mal de ella. Yo me quedé esperando en la puerta del instituto, de lo nerviosa que estaba, pero cuando mi madre salió y me contó lo que le había dicho, me eché a llorar. A mi madre le encantó, dice que es como las profesoras de Ecuador, exigente y recta. Luego explica tan claro, que cuando te lo estudias, lo entiendes a la primera.

Después de primaria, mis padres me llevaron a un colegio de religiosas para hacer ESO y bachillerato, pensaban que, como en Ecuador, un centro privado te prepara mejor que uno público, pero en cuarto me he tenido que venir al instituto, en bachillerato hay que pagar y mis padres no pueden afrontar ese gasto. Ahora hemos visto que aquí preparan mejor que el privado, es muy bueno, a mis padres les encanta. Al principio me costó mucho, los modales de los alumnos de aquí son diferentes a los del colegio de monjas, nunca había visto a un alumno dirigirse así a un maestro, también me costó adaptarme a las clases, allí parecía que seguías en primaria, aquí el profesor te trata como a un adulto, no están tan encima de ti. También echaba de menos a mis compañeras y las monjas, pero en un par de semanas me acostumbré y creo que he hecho lo mejor, tendría que haberme venido desde primero, pero nos daba miedo. En el otro había más respeto y más cercanía, era como una familia, aquí muchos profesores marcan más la distancia, no te permiten que les lles por el nombre de pila, se interrumpen mucho las clases, se falta al respeto a los profesores y compañeros, bueno todo es diferente. Soy tímida pero ya me he hecho mi grupo y tengo más conexión con la gente de la clase, tengo amigos de todos lados. Lo que no me gusta de este instituto es que se pierde mucho el tiempo con los alumnos, hay veces que se nos va media clase. No dejan de molestar y hace que no avancemos. En el colegio no pasaba nada de eso, se aprovechaba mucho el tiempo. Aquí el tiempo no es rentable y se da menos materia. Allí cuando se trabaja, nadie molesta, aquí los alumnos no se comportan en clase.

Los que molestan más son los españoles, no solo no estudian sino que además no dejan estudiar a los demás. Parece que planifican el jaleo, saben qué hacer para que el profesor no pueda dar clase y tenga que expulsar, castigar o enfadarse. Los latinos no estudian la mayoría, pero por lo menos en clase no dan la lata, no arman bronca. Esa es la verdad, te lo quería decir.

Mis abuelos paternos trabajan el cuero, en el campo crían ovejas, curten sus pieles y las venden en el mercado de pieles, un mercado a una o dos horas en coche. Se suele ir una o dos veces al mes. Mi padre tiene seis hermanos, casi todos se dedican al negocio del cuero, aunque se han mudado a sus propias casas. Los de mi madre se separaron hace mucho tiempo, cuando mi madre era pequeña. Mi

abuelo se fue con otra mujer y mi abuela puso una tienda de chucherías. Ahora vive en un apartamento cerca de mi tío Andy que es mecánico.

Mi colegio de Perú era muy grande y teníamos uniforme, me gusta utilizar uniforme, era privado, los centros públicos no preparan bien, por eso empecé a dar inglés con cuatro años. La educación física en mi país es muy dura, en España es demasiado fácil, es simplemente un paseíto. En Ecuador te mandan muchos deberes a diario, aquí depende del profesor, algunos te mandan muchos, otros no te mandan nada.

Aquí estudio mucho y tengo muy buenas notas. Quiero estudiar ciencias políticas, me gusta el derecho, no se me dan bien las ciencias. No tengo pensado volver a mi país, tendría que empezar de cero y no me apetece nada, ya estoy hecha a España. Mi hermana tampoco se quiere ir, así que mis padres dicen que volverán cuando seamos mayores, ellos dicen que volverán, nosotras iremos a visitarles, pero queremos vivir en España, nos sentimos españolas. Por otro lado también me gusta Ecuador, pero me gusta de visita.

La semana que viene me confirmo, estoy muy metida en la parroquia, voy todos los viernes y los sábados, además mis mejores amigas son de allí. No voy todos los domingos a misa, voy a veces, otras me voy con mi padre a jugar al baloncesto. Me he comprado un vestido nuevo y tacones. Mis padres ya han elegido a mi madrina, aquí no lo hacéis así, pero en mi país los padres piensan en una persona que pueda ser buen ejemplo para ti. Con la comunión pasa igual.

Nuestra casa de Ecuador es muy grande con un jardín inmenso, la hemos heredado de mis abuelos. La casa está dividida en dos partes, una para nosotros y otra para mi tía. Está en un barrio lleno de árboles con avenidas muy anchas, cerca hay un centro deportivo muy grande y un parque. En el campo tenemos la casa familiar, es muy grande y muy bonita, tiene muchas habitaciones, tierras y establos. La cocina es la habitación más importante, tiene una chimenea central donde se cocina, no usamos hornilla.

Siempre que pienso en Ecuador, pienso en mis abuelos paternos, Alsecio y Rosario, les tengo muchísimo cariño. Son muy especiales. Mi abuelo era ganadero y trabajaba la piel y mi abuela, profesora de historia, aunque no trabajaba. También criaban cuis, una especie de ratón que se come en las fiestas y es muy cotizado. Mi abuela siempre lleva sombrero, las mujeres tradicionales de Ecuador siempre lo llevan, sobre todo si viven en el campo.

Mi padre trabaja en una empresa de reparto de paquetes, mi madre trabaja en ayuda a domicilio a personas mayores, pero ahora no trabaja, está de baja porque tiene varias hernias de disco. Mi madre trabaja por las mañanas y los martes por la tarde, mi padre todo el día.

Mis padres van dos días a la semana a practicar bailes típicos de mi país. Luego, de vez en cuando, actúan en fiestas de amigos. Les han mandado los trajes típicos de casa, se vivieron sin ellos.

Mi madre cocina de las dos estilos, el español y el ecuatoriano, pero nunca falta el arroz y casi siempre comemos carne, no estamos acostumbrados a comer pescado. Los fines de semana mi padre prepara desayuno ecuatoriano que tiene arroz y huevos fritos, me gusta mucho. Entre semana desayunamos como aquí. El plato que más me gusta es la fritada, lleva cerdo, maíz y patatas, también me gusta el hornado que lleva carne a trocitos, mote, patatas y ensalada. El plátano frito lo comemos con mucha frecuencia como tentempié. Por las noches tomamos arroz, sopa o las sobras de la comida. El mango, la papaya, la guayaba y la piña son mis

frutas preferidas, pero aquí las comemos con poca frecuencia, son muy caras. El plato español que mejor le sale a mi madre es la paella con marisco, le sale exquisito.

En Ecuador no se merienda, al principio no lo hacíamos, pero desde hace unos años, lo estamos haciendo, cada vez tenemos más costumbres españolas. Allí se cena a las ocho como muy tarde, aquí no cenamos antes de las nueve y media o diez.

En casa hacemos mucho deporte los cuatro. Todos los fines de semana jugamos al baloncesto, vamos al parque a las canchas de latinos. Allí se junta nuestra gente y jugamos partidos. Yo no iría pero a mis padres les encanta, se juntan con gente de Perú, Ecuador, etc.... Yo ya tengo mi pandilla, mi hermana también, pero mis padres nos hacen ir, no solo por el deporte, sino por el contacto con personas latinas. A mi padre le encanta el baloncesto y el futbol, a mi madre también, ellos jugaban en la liga de baloncesto de Quito.

Estudio de cuatro a nueve o nueve y media, luego nos sentamos a cenar y vemos la tele. Unas veces vemos los canales de España, pero otras los de Perú o Ecuador, a mis padres les gustan más. En la tele de allí no hay tantos programas de cotilleo como aquí, no nos gustan, hay más telenovelas y programas de concursos de talentos.

Yo me siento más cómoda con los españoles, no entiendo a los latinos. Siempre he estado rodeada de gente española y me he hecho a sus costumbres y forma de pensar, ahora que en este instituto me he encontrado a muchos alumnos de Latinoamérica, veo que pensamos diferente y no tenemos los mismos intereses. Solo tengo una amiga de Ecuador, no está en este instituto, no es muy buena estudiante, hace un PCPI, pero no está todo el día en la calle, es que le cuesta. Me siento más identificada con la forma de divertirse de los españoles, por ejemplo, las niñas de la clase, están todo el día en la calle o en el parque y me dicen que me baje, pero si lo hago, no me da tiempo a estudiar, entonces me dicen que soy rara, pero es que yo voy a por buenas notas. Mis padres dicen que esas costumbres las han cogido en España, porque eso no se hace en Ecuador, pero el hecho es que en mi pandilla, ninguna de mis amigas españolas hace eso. Mi hermana tampoco lo hace, entre semana estamos toda la tarde estudiando, el fin de semana salimos. Yo he visto niñas que al poco tiempo de haber llegado a España se han convertido en lo que no eran, llegan calladitas y tímidas y se convierten en adultas que están todo el día por ahí, por eso no me gustan.

Creo que los niños latinos suspenden porque los padres no echan cuenta a los hijos Yo entiendo que trabajan mucho, que están cansados por la noche y que aquí es muy difícil controlar a un hijo, pero en casa, aunque mis padres trabajan los dos para mantener la casa, nos tienen muy derechas y muy controladas y aunque no estén sabemos lo que no podemos hacer. Mis padres, en unas cosas, son como los de allí y en otras son como los de aquí. Con respecto a las notas, no nos permiten menos de un ocho, eso es sagrado, y nosotras cumplimos. En casa lo primero es estudiar y las dos lo tenemos claro. Yo conozco chicas y chicos que vienen con buenas notas y en España suspenden y los padres es como si les diera igual. En Ecuador no hay tanto fracaso escolar, la mayoría de los niños aprueban y estudian a diario, no sé lo que pasa en España, yo he estudiado toda mi vida, a eso me acostumbraron mis padres. Dicen que en Ecuador el nivel es más alto y no se suspende tanto. En la sierra y en los lugares aislados los niños no van al colegio, trabajan desde muy pequeños, pero en las ciudades los niños estudian.

Los viernes paso toda la tarde en la parroquia y a las ocho nos vamos a dar un paseo. A las 10:30 u 11:00 llego a casa. No tengo paga, a veces pido 5 o 10 € para el fin de semana. Vamos al cine, al parque a pasear, al centro o al río. Si tenemos pensado ir lejos tengo que pedir permiso. Si no voy a salir con las amigas de siempre, también tengo que decirlo.

Mis abuelos paternos son las dos personas que más quiero en Ecuador. También quiero mucho a mi abuela materna, a mi abuelo no le tengo mucho cariño, se portó mal con la familia y no hemos tenido mucho contacto con él. Tenemos buena relación con todos los tíos, cuando vivíamos allí nos veíamos con mucha frecuencia, siempre que podíamos, estábamos juntos. Ahora cuando se juntan, nos llamamos por Skype y nos vemos, en esos momentos, nos sentimos muy tristes. Hay primos que solo conozco por la cámara. Mis padres siempre dicen en esos momentos que se quieren ir y se ponen a llorar, pero yo les he dicho que mi vida está aquí y que solo iré de vacaciones cuando ellos se vayan, no quiero volver a empezar otra vez, nosotras nos quedaremos.

En Ecuador es típico llevar sombrero, sobre todo en las zonas rurales. En las grandes ciudades es menos típico y en la playa tampoco se suele usar.

Estoy muy agobiada con los exámenes, me tiro toda la tarde estudiando, primero hago los deberes y luego estudio. Los fines de semana estudio menos a no ser que tenga muchos exámenes la semana siguiente, además ahora con la confirmación tengo mucho agobio, hay que practicar varios días a la semana.

A mi padre no le han homologado el título de profesor de Educación física por eso los primeros años trabajó en el campo, luego trabajó en la construcción y ahora trabaja en una empresa de paquetería. Mi madre empezó en el campo con mi padre, luego limpiando en casa, luego en un residencia y ahora en ayuda a domicilio, ha hecho un curso. Lleva cuatro meses de baja y el médico no le hace caso, quiere que se incorpore, pero ella no se encuentra bien. Mi madre ha pedido que le hagan otra resonancia, pero el médico no quiere. Ha ido mi padre a hablar con él y le han dado otro mes de baja, pero el médico dice que se tiene que incorporar ya. Ha pedido ir de nuevo al traumatólogo, pero el médico de cabecera se niega. Mi madre se quiere operar, pero el médico dice que no es necesario. Le han quitado parte del sueldo y nos tenemos que ajustar un poco. Además, mi padre cobra menos porque la paquetería ha bajado y él va a comisión.

No me gusta la profesora de lengua, explica mal y es muy estúpida, además se porta mal con algunos alumnos, sobre todo con los de fuera, menos mal que se va jubilar. Me gustan las letras, la ciencias me cuestan mucho y me gustan menos. A veces pienso que si estudiara más, sacaría mejores notas pero para eso tendría que dedicarle más tiempo del que le dedico, pero sería muy duro, creo que estudio mucho.

Voy a inglés por la tarde a una academia cercana a mi casa, es la única actividad que hago fuera de la jornada escolar. El fin de semana sí salgo.

En verano no salimos de vacaciones, pero yo voy a las casas que mis amigas tienen en sus pueblos o en la playa.

Voy a ir a la feria con mis amigas, me encanta. No tengo traje de flamenca, es caro y muy aparatoso, creo que me cansaría, pero no me importa. Mis mejores amigas tienen caseta porque son de [nombre ciudad andaluza], por eso, cada día vamos a ir a la caseta de una. De las seis, dos son amigas desde que llegué en primaria. El resto las conocí hace tres años en un cumpleaños. Hace unos meses que ha entrado una nueva en el grupo, tiene un año más que nosotras, ha repetido cuarto,

es muy divertida y buena persona, pero un poco cerrada. De las siete, cinco sacamos muy buenas notas, las otras dos suspenden sistemáticamente. Yo he hablado con ellas muy seriamente, pero no hacen caso. Por otro lado son buenas chicas, nunca intentan llevarnos por el mal camino, nos animan y no molestan en clase.

Cuando en enero entré en primero de primaria, no sabía ni leer ni escribir, pero mi profesora no me dejaba un solo minuto y al final de segundo, consiguió ponerme al nivel de la clase. Se quedaba todos los recreos y muchas tardes enseñándome cosas. Siempre le estaré agradecida, se portó muy bien conmigo. He tenido profesores muy buenos en primaria. Hasta finales de cuarto, me estuve juntando con las peores niñas de la clase, con las que no trabajaban. Siempre suspendían. Todas han repetido varias veces o han dejado de estudiar. Una era de Ecuador, el resto de aquí. Yo no suspendía, pero no sacaba las notas de ahora. Un día, no sé por qué, en quinto me fijé en dos niñas que siempre se sentaban en el césped y se tiraban todo el recreo riendo. Al día siguiente, en vez de irme a jugar al baloncesto, me fui hacia ellas y les dije que si me podía sentar a su lado, me respondieron que sí. Desde ese día estamos juntas, somos íntimas amigas. Han tenido muchísima influencia en mi vida y en mis notas. Desde pequeñas siempre han tenido claro que lo importante es trabajar, yo también oía eso en casa, pero a su lado lo tenía más presente. Desde entonces, no nos hemos separado.

Como muy mal, me cuesta mucho, pero me obligan a que me acabe el plato de comida, hasta que no lo haga, no me puedo levantar de la mesa, por eso tardo tanto en comer.

Mi hermana es muy tímida, no quiere salir con sus amigas, solo con sus padres, demasiado pegada a mis padres. Está empezando a salir conmigo y con mi grupo para ver si se despega un poco de ellos. Es muy insegura y muy tímida. Mi madre quiere que se venga conmigo para que se suelte. Si ellos van con amigos, se quiere ir con ellos y eso no es normal. No les deja salir solos, se enfada mucho si se van sin ella y eso no es normal. Ellos dicen que no al principio, pero al final, se la terminan llevando. Creo que esta situación le está perjudicando las notas, primero de la ESO es muy complicado.

Voy al cine una o dos veces al mes. No vamos al teatro, pero me encantaría, tiene que ser muy chulo. No voy a museos ni a conciertos. Leo un libro al mes aproximadamente, lo saco de la biblioteca o me lo prestan mis amigas. Ahora estoy entusiasmada con una trilogía.

Cuando acabe la carrera de derecho y ciencias políticas haré oposiciones a policía, es la ilusión de mi vida. Los policías hacen un servicio público importantísimo.

Ayer hablamos con mi familia de Ecuador y había gente de la que no me acordaba muy bien, estoy olvidando las caras y a las personas, eso me entristece mucho, hace diez años que no nos vemos y la distancia en mala. Si tuviéramos dinero, me gustaría ir de vacaciones. Mi abuela materna ha solicitado el visado para venir a vernos, pero le están poniendo muchos problemas.

Hemos ido a Bélgica de intercambio con la profesora de francés, me ha encantado, es un país precioso, pero allí me di cuenta de lo que me gusta [nombre ciudad andaluza], me di cuenta de lo [nombre ciudad andaluza]na que me siento, a pesar de que cuando alguien me pregunta que de donde soy, yo conteste que soy de Ecuador. Me siento muy orgullosa de haber nacido en Ecuador, pero quiero a [nombre ciudad andaluza], quiero a los españoles, me siento de aquí, llevo más tiempo aquí que allí. No reniego de nada, es lo que siento dentro.

Creo que me va a ir muy bien en la vida, estoy contenta con vivir en España, con las amigas que tengo, con la familia que tengo. Soy feliz.

Te quiero dar las gracias por haberme hecho pensar en cosas en las que nunca me había puesto a pensar. A mi madre le va a gustar hablar contigo, os parecéis mucho.

Madre de Allison

Soy de Ecuador. Yo tuve una infancia muy triste, fue tremendo. Mi padre era un maltratador, nos pegaba, era un bruto, nos machacaba a palos, se emborrachaba y nos hacía las peores cosas. Mi padre nunca trabajó, era mi madre la que se mataba a trabajar para mantener a sus seis hijos. Mi padre se dedicaba a jugar, beber y perderse con mujeres, todo a costa de mi madre. Yo soy la mayor y todo ha caído sobre mis espaldas. Desde pequeña yo cocinaba y llevaba la casa. Mi madre heredó grandes tierras de mis abuelos y siempre fue ella quien las explotó, mi padre nunca hizo nada. Teníamos frutales, ganadería y sembrado. La pobre se iba al amanecer y volvía al anochecer sin saber lo que se iba a encontrar en casa. A veces volvía y se encontraba a mi padre con mujeres en la cama.

Yo le pedía a mi madre que se lo contara a mis abuelos y a sus hermanos, pero ella no quería hablar mal de su marido y me hizo jurar que yo tampoco lo haría, por eso yo callaba. Un día, llegué del colegio y encontré que mi padre estaba colgando a mi madre de una viga, salí corriendo y fui a avisar a mi abuelo. Cuando llegó a casa, soltó a mi madre y se peleó con mi padre, no podía entender cómo podía tener un hijo tan asesino.

Cuando era pequeña, teníamos dos recreos y mi padre me tenía prohibido quedarme en el colegio, me obligaba a irme a casa para hacer la comida, la colada o lo que él me mandara. Yo hacía de madre y de todo. Mi padre me pegaba si me retrasaba en el patio, me estaba esperando en la puerta u me apaleaba. Cuando mi madre volvía por la noche y me veía señalada no decía nada porque si no, le daba a ella. Había veces que se iba de juerga y estaba una o dos semanas sin volver, pero cuando volvía era lo peor. Mi madre nos despertaba y nos llevaba con ella para que mi padre no le hiciera nada, todos nos moríamos de pánico. Algunas veces nos echaba del dormitorio y a partir de ese momento solo oíamos voces, gritos y golpes.

Cerca de casa había un convento de monjas y cuando mi padre no estaba, iba a verlas. Era el único momento de felicidad que tenía. Le dije a mi padre que quería entrar en el convento, aunque realmente no lo tenía nada claro, solo quería escaparme. Mi padre me dijo que si entraba en el convento, tendría que hacerme monja, pero yo no quería ser monja, quería solo irme de casa. Me dijo que jamás permitiría que me casara. A los catorce años nos mandaron a mi hermano y a mí a la capital con unos familiares. Teníamos que trabajar todo el día y luego esperar su caridad. Algunos días no nos daban de comer, pasábamos frío y hambre.

Un día, mi padre le dio una paliza tan grande, que tuvo que ir al hospital. Ese día decidí dejarle. Cuando salió del hospital, cogió a mis hermanos y se fue Quito, donde nosotros vivíamos, se había llevado todo el dinero que tenía guardado. Alquiló una casita y puso una tienda de chucherías. Nosotros vendíamos en la tienda y mi madre vendía fruta y verduras en puestos ambulantes. Yo estudiaba por las noches. Llegué hasta primero de universidad, lo dejé porque me salió

trabajo en otra ciudad, de cajera en un banco y no podía desaprovechar esa oportunidad. En esa ciudad conocí a mi marido, pronto me pidió que me casara con él, pero esperé tres años, me daba miedo el matrimonio.

Desde que nos fuimos a vivir a Quito, solo he visto a mi padre una vez. Antes de casarme viajé a ciudad donde vivía. Con mucho respeto, le dije todo lo que pensaba de él. Me prohibió casarme, pero no le obedecí, estaba muy segura de lo que iba a hacer, he tomado la mejor decisión, mi marido es buen padre y buen marido.

Al poco de casarnos, mi marido encontró trabajo de profesor en Quito y nos mudamos. Trabajaba en tres sitios, nos iba muy bien, ganaba dinero y era feliz por primera vez en mi vida, pero una prima mía, me empezó a meter el gusano de emigrar a España. Me contaba que aquí se vivía muy bien, que se ganaba mucho dinero, me lo pintó todo de color de rosa y es la peor decisión que he tomado en mi vida. Mi marido no quería, pero le convencí. Primero pensamos venir sin las niñas, pero luego nos las trajimos.

Durante varios años estuvimos viviendo en una habitación los cuatro, fue horrible. Vivíamos dieciocho personas en un piso, teníamos que levantarnos a las cinco de la madrugada para cocinar o para ducharnos. Mis hijas lloraban, yo lloraba. El primer trabajo que encontré fue en una casa, me iba a las seis de la mañana y las niñas se quedaban solas en la habitación, si salían, la dueña las regañaba. Allison iba al colegio sola y la hermana se quedaba al cargo de la dueña de la casa. Pero cuando llegaba, siempre la encontraba sucia, con caca, llorando y con alguna herida, así que tuve que dejar de trabajar. Mi marido y yo empezamos a tener problemas, discutíamos por todo, él me culpaba de estar en España, y tenía razón, yo era la que había insistido. La casa estaba llena de niños peleando todo el día. A los tres meses queríamos volver, pero no teníamos dinero. Por entonces, había redadas todos los días, siempre teníamos miedo de que nos cogieran, éramos ilegales, habíamos entrado como turistas. Mi marido me decía todos los días que yo era la culpable, la única palabra que salía de su boca era “por tu culpa”. Un día le dije que me iba a tirar a las vías del tren porque ya no tenía más capacidad de sufrimiento. Se lo decía en serio, y él se dio cuenta. A partir de ese momento cambió y fuimos sacando la cabeza. Yo encontré un trabajo más cerca, él siguió en el campo, le hicieron los papeles y fuimos saliendo, por lo menos y ano teníamos el pánico a que nos pillara la policía.

Buscamos un piso, pero nadie alquilaba a inmigrantes, temían que se metieran veinte personas. Durante un año entero estuvimos buscando, por fin encontramos uno. Hemos estado unos años hasta que nos hemos comprado en el que vivimos ahora.

Mis hijas no quieren volver, dicen que lo pasaron muy mal al principio y que no quieren empezar de nuevo en Ecuador. Yo trabajo en una empresa de atención a domicilio, pero tengo varias hernias de disco y no puedo trabajar. Estoy esperando una valoración quirúrgica, yo así no quiero vivir. Mi marido tiene trabajo, pero ahora gana menos, trabaja por comisión.

Allí está mejor en España que mi hija pequeña y eso que la otra llegó con tres años y Allí llegó con seis. Mi hija ha cambiado de instituto porque tenía problemas con una niña de Ecuador. Esta niña la acosaba y la tenía atemorizada, mi hija no me decía nada, me enteré porque me lo contó la hermana pequeña. Esta niña es un gamberra y una golfa, por eso he quietado a mi hija de su lado. Yo estoy muy pendiente de mis hijas, saben cual es su obligación. Les hacemos ver que estamos

aquí por ellas y que tienen que ser responsables. Yo les he contado como ha sido mi infancia y mi juventud para que no pierdan el tiempo y aprovechen lo que tienen.

Mi hija tiene buenas amigas, son todas españolas, no quiere relacionarse con latinas, ha tenido malas experiencias. Son malas estudiantes y están siempre de discotecas. Los padres no les hacen caso, no se ocupan de ellas, llegan por la mañana de juerga, borrachas y con cigarrillos en la boca. Mis hija no hace eso, sus amigas tampoco, por eso me gustan. Ella sabe que su única obligación es acabar su carrera, conseguir un trabajo. Luego que haga lo que quiera. Otra casa que sabe es que no puede tener enamorado hasta que no tenga una profesión. Mi marido dice que la educación física en España es muy fácil, en mi país es durísima.

Yo no matriculé aquí a mi hija porque no quería que estuviera con esa niña, era mala y le hacía sufrir. Allí no quería ir al otro colegio, pero yo la obligué. Le costó, pero se adaptó. Este año, como esa niña se ha matriculado en otro centro para hacer un PCPI, la he traído aquí. A mi hija le tienen envidia todos los latinos, es buena, trabajadora, guapa y muy lista. Da catequesis en la parroquia, está muy metida en grupos de cristianos, sus amigas también.

Sé que mis hijas no van a volver, pero yo lo seseo con todas mis ganas. Mi hija me ha prometido que cuando tenga su profesión nos mandará a casa y nos mandará dinero para vivir bien. Además queremos ahorrar para comprar algún negocio y poder ir viviendo. Yo estoy estudiando peluquería por si puedo montar una en mi ciudad y estoy convenciendo a mi marido para que se recicle y vuelva preparado.

He estado en tratamiento psicológico por la infancia que llevé y por lo que mi padre nos hizo, pero no estoy curada, dos años no ha sido suficiente, sigo enferma. Tengo pavor a que mi marido se enfade o a que nos deje o a que algún día se enfade mucho. Sé que no me va a hacer lo que mi padre le hizo a mi madre, pero tengo siempre el miedo en el cuerpo, no soy capaz de tranquilizarme. Mi marido me dice que cuando voy a dejar de pensar en ello, pero no lo sé lo tengo grabado a fuego. Mi hermano segundo, que sufrió tanto o más que yo, también está traumatizado. Vive en EEUU y ha sufrido mucho, estuvo varios años perseguido por la migra. El quinto igual, toda la vida huyendo en EEUU de la policía, escondiéndose para que no le deportaran. Ahora están bien. Todos hemos sufrido más de lo que nadie puede imaginar. La pequeña es la única que tiene una carrera terminada y una profesión.

Mi hija pequeña es muy débil, no es como Allí. Siempre piensa que nos va a pasar algo, es muy miedosa.

Todos nuestros amigos son latinos. Los fines de semana practicamos danza autóctona varias parejas de mi país. Mi marido y yo nos refugiamos en la danza y en el deporte. Bailamos todos los viernes y sábados y luego vamos al parque a jugar al baloncesto. Allí nos vamos reuniendo personas de todos los países de Latinoamérica, es muy divertido. Los domingos nos quedamos en casa con las niñas.

Creo que el nivel de los estudios de Ecuador es más alto que el de España. Aquí todo se da muy picadito, allí te obligan a investigar y a buscar tus propias respuestas. Allí se respeta al profesor, aquí los alumnos no respetan a nadie. Yo estoy contenta con este instituto, para ser público se preocupan mucho de los alumnos, es como si estuvieras en uno privado en mi país. Lo que si me llama la atención es la falta de respeto hacia los profesores y los compañeros, eso en mi país es impensable.

Aunque el nivel es más alto en Ecuador, los niños bajan al llegar a España porque en mi país, el profesor está más encima del alumno que en España. Si allí un día das un problema, te llaman a casa y el alumno recibe un gran castigo, allí no te pasan uno. Por otro lado los padres al llegar a España se descuidan y dejan de preocuparse por los hijos, no lo entiendo. Los padres latinos no preguntan a sus hijos que tienen que estudiar, les dejan que hagan lo que quieran.

Tanto mi marido como yo, tenemos una relación muy estrecha con la familia, nos llevamos bien todos, por eso sufrimos tanto. Cuando hay algún evento, alguna boda, bautizo o reunión, lloramos de rabia.

Mi piso tiene tres habitaciones, un baño, un salón y la cocina. Me gusta el barrio donde vivimos, tenemos muy buena relación con los vecinos. Vivimos los cuatro solos. En un principio arrendamos habitaciones a jóvenes que estaban recién llegadas, pero tuvimos muchos problemas, llegaban borrachas, hacían ruido, usaban malas palabras y dejamos de alquilar.

Los cuatro tenemos la nacionalidad española, estamos más tranquilos así.

A mis hijas les costó mucho adaptarse en el colegio. El primer colegio que nos asignaron estaba lejos de casa, pero es el único en el que había plaza. Allí había muchos gitanos, eran muy violentos y agresivos, daban problemas continuamente. Mis hijas lloraban, no querían ir al colegio porque les daba miedo. Nunca habíamos visto algo así, los niños no tienen ese comportamiento en mi país. Los profesores estaban desesperados, cuando mis hijas llegaron en enero asustaditas y avergonzaditas, la tomaron con ellas. Menos mal que a las pocas semanas nos dieron plaza en el colegio que estaba cerca de casa. La profesora que le tocó a Alli fue su salvación. Le enseñó a leer y escribir y la apoyó en todo momento. Se quedaba los recreos y por las tardes enseñándole todo lo que no sabía. No se puede imaginar lo bien que se portó, cuando mi hija se la encuentra, se le ilumina la cara. El problema es que no tenía buenas amigas, se juntaba con niñas que no trabajaban y que le daban malos consejos, pero en quinto mi hija cambió, conoció unas niñas trabajadoras y responsables, desde entonces son amigas. Yo entonces trabajaba todo el día y veía poco a mis hijas, pero nunca las desatendí, siempre estuve muy pendiente de mis hijas.

Alli siente celos de su hermana, piensa que soy más dura con ella, pero es que la pequeña es muy débil, muy indecisa, más dependiente, tiene un tumor cerebral benigno que dice el neurólogo que no le afecta en nada, pero siempre tengo miedo. No sé que pasa por su cabeza, no sé que piensa, no sé si tiene algún problema que yo desconozco. Está enganchada a las telenovelas, ve una detrás de otra. Alli es muy enojona cuando le digo que no haga lo que a ella le gusta. Como Salomé está con las telenovelas, Alli se va al salón y hace los deberes viendo la televisión, si le digo que se vaya, se enfada mucho conmigo.

Yo no leo mucho, mi marido tampoco, las niñas sí. Somos católicos.

A veces ayudo a mis hijas con los deberes, pero poco porque se me ha olvidado todo. Alli ayuda a su hermana cuando yo se lo digo. La tutora me ha dicho que podría dar más, que no hace lo que debe. Estudia muy poco, pero es lista. Es muy infantil, no se quiere despegar de nosotros, si salimos a andar, deja de estudiar para venirse con nosotros, no soporta que nos vayamos sin ella, se pone a llorar y nos la tenemos que llevar.

Yo arrastré a mi marido y a mi familia, pero desde que vivo aquí le digo a todo el mundo que no venga, que no se vive bien, que no se gana tanto, que esto es una máquina de destruir hogares. Todo el que viene a España termina mal. Algunos

con otra pareja, otros con hijos abandonados, otros sin familia, esto no es vida, vivir así es un infierno. Cuando alguien me pide ayuda para venir, le quito la idea, le explico que se está equivocado. Pensaba venir sola sin las niñas, pero mi hermano me quitó la idea, me dijo, os vais los cuatro juntos, ni se te ocurra ir sola sin marido, ni sin las niñas. Él sabía de lo que hablaba, había sufrido mucho en EEUU y había visto mucho. Me alegro de haberle hecho caso, es lo único que hemos hecho bien al emigrar.

Económicamente no hemos ganado nada viniendo a España, hemos vivido el día a día y ya está, no hemos conseguido nada especial a excepción de mucho sufrimiento, soledad y problemas económicos. A pesar de que hemos trabajado desde que llegamos de sol a sol, mire como estamos. Allí teníamos nuestra casa, trabajo, familia y amigos, nos equivocamos al venir, no me canso de repetirlo.

Cuando mis hermanos piden dinero y les digo que no tengo, no lo comprenden, ¿tantos años y todavía debéis un piso?. Y si nos vamos, ¿qué hacemos con el piso?. Lo queremos vender, pero nos dan la mitad de lo que nos prestó el banco y eso que llevamos un montón de años pagando. Es un lío. Y ahora mis hijas no quieren volver, dicen que España es su país. ¡Qué equivocación más grande!

...

La tutora la define como una alumna responsable, educada, aplicada, integrada y muy participativa. ¡Es magnífica!, dice en diferentes conversaciones informales.

CARLOS ALBERTO

Mi nombre es Carlos, nací en Haití, tengo quince años y estoy en tercero de la ESO. Llegué a España con dos años. Tengo la doble nacionalidad, mi padre es español y mi madre es de Haití aunque yo me siento español, vine muy pequeño y nunca he vuelto. Mi padre se llama Carlos, es de un pueblo de [nombre ciudad andaluza], trabajaba en una empresa de construcción de gruista y le trasladaron a Haití a hacer una presa. Allí conoció a mi madre. Ahora está jubilado, tiene 70 años. Mi padre tiene estudios primarios, mi madre es casi analfabeta, no fue al colegio.

Mi madre tiene unos 30 ó 35 años, nunca quiere decir su edad. No vive en casa, no sé muy bien qué hace, casi no la veo, no sé nada de su vida, a veces va a vernos, pero no está mucho rato. Mi familia es un jaleo, te lo voy a explicar: mi padre se casó con una mujer y tuvo un hijo, ese es mi hermanastro José, tiene 40 años. Mi padre siempre estaba viajando y se terminó divorciando. Mi madre tiene cinco hijos, dos con mi padre y tres con otros hombres. Su hija mayor, Sally, la tuvo cuando mi madre tenía 14 años y la dejó a vivir con su padre. Cuando Estefanía tenía ocho años, la robó. Con papeles falsos y con engaños, la montó en un avión hacia España. Recuerdo que mi hermana estuvo llorando mucho tiempo y continuamente preguntaba por su padre y por su abuela. Su segundo hijo vive en la Haití con sus abuelos y el tercero en EEUU con su padre, tiene un año más que yo. Cuando mi hermana llevaba aquí cuatro o cinco meses, mi madre se fue de casa y dejó a la niña al cuidado de mi padre. Se ha desentendido de ella, mi padre la mantiene y le paga los estudios como si fuera su hija, tiene 21 años.

Mi madre dice que trabaja de interna en una casa, pero nosotros no sabemos si es verdad. Lo que gana se lo queda, dice que tiene que pagar muchas deudas, no sé de qué serán, en casa no da un duro. Los fines de semana que libra se irá a casa de alguien, porque por aquí no aparece. Ha estado una temporada sin venir, dice que ha estado trabajando en Galicia. Ya le dije, no sé mucho de su vida. No conozco a la familia, solo vi una vez a mi hermanastro Gabriel, el que vive en Nueva York. Mi madre y él están peleados, no se hablan, algo pasó, pero no me lo quieren contar. A quien más conozco es a la familia de mi padre.

Mi madre tiene muchos hermanos, creo que ni ella sabe cuantos. Por lo que yo sé, uno ha muerto en un accidente de moto, otro por beber y otra siempre está pidiendo dinero a mi hermana y a mi madre. Del resto no sé nada.

Fui a preescolar con tres años. Casi siempre saco buenas notas, solo me quedó sociales el año pasado, estaba muy agobiado a final de curso y no hice mucho, pero este año la voy a sacar. No me gusta tener que aprender de memoria tantas capitales ni tener que hacer mapas, es muy aburrido. El resto de asignaturas me van bien. En educación física no he entregado el cuaderno con los ejercicios, puede ser que también tenga problemas.

Mi hermano va regular, está repitiendo primero de la ESO, pero mi padre ha puesto a mi hermana a controlarle porque dice que es viejo y no tiene fuerzas. Mi hermana es muy severa, tiene mano dura y lo está poniendo derecho, con ella siempre aprueba.

Mi hermana hizo un módulo de hostelería y trabaja haciendo sustituciones en el Hotel Barceló. Solo es cariñosa con mi padre, con mi madre casi ni se habla y a mi me ignora. Yo la quiero mucho, intento siempre estar a buenas con ella, pero si

me acerco, me aparta, siempre es desagradable, excepto cuando quiere algo. El día de su cumpleaños me dio un beso, yo me puse muy contento y le regalé todo el dinero que tenía ahorrado, por la noche, cuando vino de la calle, ni me miró a la cara. Siempre hace igual, cuando quiere algo, se pone melosa, cuando lo ha conseguido, te aparta de un empujón. Yo lo sé, pero siempre vuelvo a caer. También discute por todo, monta pollos por cualquier tontería y mi padre sufre mucho. Aunque no tenga razón pelea y discute como si le fuera la vida en ello. Mi tía tuvo que hablar muy seriamente con ella el otro día, no es normal lo que hace esta niña, no sé lo que se cree.

Mi tía nos quiere mucho y es como si fuera la madre de los tres. Todos los fines de semana comemos en su casa, siempre hace comidas que le gustan a mi hermana porque la tiene demasiado mimada, pero a ella eso no le importa, es una desagradecida, todos los días se pelea, se enfada y monta el circo. Solo quiere que le den la razón. Mi hermano pequeño está saliendo a ella. El año pasado mi tía se quedó viuda, su marido murió de cáncer de estómago. Mi tío también nos quería mucho, nos hemos llevado todos muy bien. Desde que mi padre vino con nosotros a [nombre ciudad andaluza], hemos celebrado con ellos las Navidades, los cumpleaños y las fiestas. Son realmente generosos y no dejan a mi padre que lleve nada. Tienen una casa inmensa y al principio nos fuimos a vivir los cinco a su casa, pero luego mi madre se puso pesada y mi padre tuvo que comprar un piso con lo que tenía ahorrado. Lo puso a nombre de mi madre por si a él le pasa algo, pero paga todos los gastos. Mi madre nunca paga nada, se queda para ella todo lo que gana.

El hijo mayor de mi padre está casado y tiene un bebé. Está en paro, no encuentra trabajo. Viene todos los domingos a vernos, tomamos una tapas que prepara mi padre y luego se va a recoger a su mujer al trabajo y nosotros a comer a casa de mi tía.

Nunca he tenido problema ni en el colegio ni en el instituto, me suelo llevar bien con la gente. A mis amigos los conozco desde que soy pequeño, aunque aquí he conocido a otros nuevos. Todos mis amigos son de [nombre ciudad andaluza], excepto uno que es de Córdoba y otro de Getafe.

Mi casa tiene tres dormitorios, uno para mi hermana, otro para mi madre y otro para nosotros tres. Aunque mi madre no vive en casa tiene un cuarto lleno de sus cosas cerrado con un candado. Nosotros tres estamos muy apretados, pero mi padre no se atreve a tocar el cuarto de mi madre. Desearía tener mi propio cuarto, pero no hay sitio. He hablado con mi madre para que nos de la llave, estriamos más cómodos.

Mi padre se encarga de las tareas de la casa, la compra y la comida. Hace unos años también limpiaba, pero ya no puede. Mi hermana no lo quiere hacer y nosotros no sabemos, así que la casa no se limpia nunca. Todos los domingos mi padre pone una lavadora, cuando recoge la ropa la deja en una silla, cuando nos queremos poner algo, mi padre nos lo plancha. Mi hermanastro dice que debería obligar a mi hermana a que ayudara con la limpieza, pero mi padre dice que no quiere forzarla a hacer algo que no quiere, no quiere que piense que debe pagar su manutención. Así que mi hermana llega a casa como si estuviera en un hotel, se pone sus lavadoras, se plancha su ropa y come en una bandeja en su dormitorio, es como si viviera sola. No me gusta, es una engréida, pero mi padre se lo permite. Estudio de 4 a 6 y luego me voy a la academia de inglés, me gusta mucho el inglés, saco sobresaliente y me estoy preparando el First. Cuando vuelvo, acabo lo que

me queda de deberes y me pongo con el Blog, he creado uno sobre historias populares de todos los países. Escribo un poco cada día, recopilo historias de cualquier sitio. Mi padre siempre nos dice que tenemos que estudiar, que aprovechemos el tiempo. Yo sé que lo dice porque es mayor si él falta, pues fíjese..... Muchas veces lo pienso, no sé que será de nosotros cuando mi padre no esté, pero a veces no me concentro.

Los viernes me pongo con los deberes nada más comer. Luego voy a inglés y suelo volver a casa con algún amigo a jugar a la play. Luego cenamos y vemos la tele. Todos cenamos en el salón, menos mi hermana. Los sábados me voy con mi padre a andar dos horas o tres porque tiene problemas con el azúcar, siempre le acompaño. Volvemos sobre las dos, hace algo rapidito de comer y descansamos. A las seis vamos a casa de mi tía, todos los sábados merendamos y cenamos con ella y mis primos. Los domingos mi padre y yo vamos a andar un rato, volvemos pronto para estar con mi hermanastro y su hijo, tomamos una tapa y vamos a casa de mi tía a comer. Los domingos volvemos pronto, tenemos que hacer los deberes, escribo en el blog, ceno y me acuesto. Bueno, no te he dicho que a veces limpio el salón y cambio la jaula del pájaro y que mi madre vino el sábado diez minutos a vernos, llevábamos muchas semanas sin verla.

Me gustaría ver más a mi madre, pero ella viene cuando puede o cuando quiere. Dice que tiene mucho trabajo y no me gusta inmiscuirme en sus asuntos. Nunca he ido a su casa, tampoco me ha invitado. Siempre dice que le pidamos lo que necesitemos, pero no pido nada, no necesito nada, tengo lo que necesito. Mi hermano le pide dinero cada vez que viene.

He hablado con mi madre para que nos deje ocupar su cuarto, en el de mi padre no cabemos los tres, eso parece un trastero, todo está amontonado por todos lados. Me ha dado la llave, pero me ha dicho que no podemos utilizar los dos armarios, los ha cerrado con un candado. Vamos a desmontar la litera para llevar una de las camas, pero necesitaríamos poder utilizar más espacio para descargar el otro dormitorio, también me gustaría poder llevarme una mesa, tengo que estudiar en la mesa del salón y no estoy cómodo. En el salón no me molestan, mi padre no suele ver la tele, mi hermana no sale de su dormitorio y mi hermano tampoco.

Las fiestas las celebramos siempre con mi tía, pone un banquete para toda la familia, lo paga todo ella y cocina manjares. Nos juntamos toda la familia se celebre lo que se celebre. Mi madre nunca viene, tiene que trabajar.

Yo soy católico, rezo todas las noches, mi padre me enseño, pero no vamos a misa. El resto de la familia también son católicos.

Tengo muchos amigos, solemos salir los jueves y los viernes a dar un paseo, no llego tarde, a mi padre no le gusta. Los espero en la puerta del conservatorio y andamos por el centro. Mi padre me suele dar 10€ a la semana, pero no lo gasto, lo ahorro para una ocasión especial. Me gusta el cine, pero es muy caro y voy poco. Antes me bajaba películas, pero ahora ya no puedo.

Tengo muy buen recuerdo de mi colegio, había muy buen ambiente, mis amigos y yo sacábamos buenas notas, pero al venir al instituto, la gente ha cambiado. Algunos han dejado de estudiar, han empezado a fumar y a beber, dan la lata en clase y hacen rabona. No estoy muy cómodo, por eso, cada vez salgo menos con ellos. No hay buen ambiente, el ambiente social marca mucho, está haciendo estragos. Mis amigos tienen problemas en casa por eso están cambiando, pero yo también los tengo.

Mi hermana lo pasó muy mal y nunca le fue bien en los estudios. Iba a un instituto con muchos gamberros y ella se unió a lo peor, daba problemas y tenía muy mala fama. Yo no quería ir al mismo centro al que había ido mi hermana, rápidamente me relacionarían con ella, por otro lado, había escuchado que este instituto es muy bueno y que no se permitían tonterías, por eso, mi padre y yo decidimos matricularme aquí. Había otra cosa, mis compañeros se querían ir al de mi hermana, y en los últimos años no estaban siendo muy buenas compañías, así que no nos lo pensamos, pusimos tierra por en medio. Estoy contento de la decisión tomada, al principio me sentí muy solo y como soy tan serio y tan tímido, no hablaba con nadie, yo llegaba, me sentaba en la primera fila y escuchaba clase tras clase, pero un día un chico se sentó a mi lado y a partir de ese día años hicimos amigos, poco a poco hemos hecho un grupito. Todos son buenos chicos, unos estudias más que otros, pero no son gamberros.

Este instituto tiene fama de duro, pero si se estudia, se aprueba, lo que pasa es que la gente no hace nada. Es verdad que aquí no se aguantan tonterías, los profesores son muy serios, pero yo lo prefiero, no soporto clases como las de Joaquín, en las que hay jaleo todo el tiempo y los alumnos hacen lo que quieren. Creo que me llevo bien con los profesores, no tengo problemas con ninguno, me porto bien. Con la gente de la clase tengo buena relación, aunque siempre me pongo con Carlos. No juego al fútbol, no me gusta, prefiero hablar.

Nunca he ido a refuerzo ni al despacho de la orientadora, la conozco porque ha ido a la clase o a buscar a algún niño, pero nunca ha ido a por mí.

La asignatura que más me gusta es inglés, siempre saco sobresaliente, además en la academia aprendo mucho. Voy porque mi padre me apuntó de pequeño y ya me he acostumbrado, ahora voy porque quiero, de pequeño porque me obligaba mi padre. Mi hermano no quiere ir, y no va. Es mal estudiante, se junta con lo peor de la clase, tiene malas influencias y cada día es más gamberro, dice que va a ir a natación. Está repitiendo, no sé lo que piensa, no hablo con él de temas serios, para él todo es broma. Mi padre está preocupado y por eso ha puesto a mi hermana, que es a la única que obedece. Mi padre le ha amenazado con castigarle y quitarle todo lo electrónico, ya veremos que pasa.

No me gusta la educación física, no soporto correr tanto ni tanto movimiento, prefiero leer, me encanta. Me descargo montones de libros y los voy leyendo poco a poco. Cuanto más leo, más ideas tengo para escribir en mi blog. También leo libros de papel, me los compra mi padre cuando voy de paseo con él. A la vuelta, nos metemos en el Corte Inglés y me compra dos o tres, elijo los que quiero, otras veces los saco de la biblioteca o me los prestan.

Me gusta mucho Mercedes, aprendo mucho con ella, es una profesora de lengua estupenda, pero Joaquín es un desastre, es disperso y explica lo que se le va ocurriendo, no tiene orden ni guía, va de aquí para allá y los alumnos se portan fatal, hacen ruiditos, se levantan, se ríen, es imposible atender, ni enterarse de algo. Él dice que deja libertad y que no quiere imponerse, pero es un caos.

Estudio entre tres y cuatro horas cada día en estudiar. Primero hago los deberes y luego hago resúmenes y memorizo. Nadie me ayuda con las tareas, en casa solo ayudamos a mi hermano, yo en lo que me pide, mi hermana controlándole. Si se mueve, mi hermana sale y se lo come. El la respeta mucho, a mi padre también. Yo sé que podría hacer más, pero haga lo que puedo.

Mi vida personal no me afecta en los estudios, es mi vida y ya está, no tiene por qué hacerte sufrir o dejar de rendir. Eso es una tontería. En mi vida no hay ningún

problema, todo es normal. Los tutores se preocupan por mí, pero yo soy un niño como cualquier otro.

Algunos fines de semana salgo a pasear con mis amigos, no hacemos nada especial, paseamos y hablamos y luego volvemos a casa, pero no lo hago mucho, ando con mi padre que tiene azúcar. Voy al cine cuando puedo, no voy al teatro ni a conciertos. Voy con mucha frecuencia a museos y exposiciones, a los cuatro nos encanta. Muchos jueves, cuando recogemos a Carlos del conservatorio, nos vamos al Museo de Bellas Artes o a ver alguna exposición, hay poca gente y se ven mejor, los fines de semana hay colas largas. No salimos con niñas.

No he entregado los mapas de Geografía y me va a quedar, Ana se ha enfadado mucho, pero me aburre hacer mapas. Me dijo que si se los entregaba el lunes, me los corregía, pero no he podido. Economía también la he suspendido, pero por poco, me presentaré a la recuperación y aprobaré. El resto todo muy bien. Me gusta cultura clásica, Francisco es muy chulo, mañana nos va a llevar a Itálica, manda muchos deberes, pero los hago los fines de semana y tengo tiempo.

Mi hermano se ha enfadado con mi hermana y ya no le permite que le controle. Tuvieron una bronca tremenda, mi hermano va de mal en peor, y mi hermana es muy cómoda.

El fin de semana pasado pintamos el cuarto de mi madre y vaciamos los armarios, estaban llenos de porquerías, dice que va a tirar lo que no necesite y que el resto se lo llevará. Mi padre dice que nos vamos a ir los dos al cuarto. Mi madre vino el sábado para mirar la ropa, estuvimos vaciando el armario. No estuvo mucho tiempo, el justo para arreglarlo todo. A las seis se fue, no dijo donde iba y no le pregunto, yo no pregunto nada a mi madre.

Tengo cuatro buenos amigos: Pedro, que se ha ido del instituto, Antonio, con el que me siento siempre y que va al conservatorio, Francisco, que lo conozco desde preescolar y que está en el otro tercero y Javier de la academia de inglés.

Mi padre es muy exigente con la hora de llegada a casa. Si voy a algún sitio entre semana, tengo que volver a las nueve, si es el fin de semana, a las diez. Solo he llegado tarde una vez en mi vida y se enfadó mucho. Mi hermano no sale apenas, prefiere quedarse en casa con el ordenador. Mi padre se lo quita cuando lleva mucho tiempo, pero a la media hora, le da tanta lata, que se lo devuelve. No tiene clave y el otro día vi que se dedica a descargar películas porno, ahora entiendo porqué está todo el día en el cuarto con el ordenador. Yo pensaba que se dedicaba a jugar, pero no me imaginaba que veía ese tipo de películas. Hablé con él, pero a él le da igual, le ha puesto clave y sigue igual. Mi hermana es la que más sale, pero mi padre no le permite llegar más tarde de las doce, cuando está en su cuarto no sé lo que hace, se encierra con llave. Ahora ha vuelto a estudiar, está haciendo bachillerato, se ha dado cuenta que sin estudios no se va a ningún sitio. Cuando dejó de estudiar mi padre se enfadó mucho, pero a ella le da igual lo que los demás piensen, su razón es lo único importante y válido. Mi padre se lo dijo a mi madre para que la convenciera, pero mi madre pasa de todo. Por las mañanas trabaja limpiando en casas o en el hotel y por las tardes va al instituto y a cuidar niños.

La relación con mi madre es buena. Nos llevamos bien, hablamos educadamente y no discutimos. Ella llama de vez en cuando y a veces nos visita. Antes pasaba más tiempo con nosotros, pero cada vez la vemos menos, pero por lo menos sabemos de ella de vez en cuando. Con mi padre también me llevo bien, no discutimos casi nunca, creo que soy buen hijo, le acompaño a andar para que le baje el azúcar y

estudio lo que puedo. Con mi hermano pequeño, hago lo que puedo, pero no me respeta, se lo toma todo a guasa. Con mi hermano mayor de [nombre ciudad andaluza] nunca he convivido, viene los domingos a vernos y pasamos un ratito juntos, antes no nos veíamos. Con mi hermana Sally la relación es muy difícil, es una persona conflictiva que te hace sufrir sin razón, es fría y muy mala persona, daría lo que fuera por que nos quisiera y se portara mejor con nosotros, soy amable, pero no sirve para nada.

Mi padre se va cuando se pone agresiva, no puede con ella. Siempre está de mal humor. A mi hermano de EEUU, le he visto solo una vez, pero recuerdo que, el poco tiempo que estuvimos juntos, lo pasamos estupendamente, me gustaría tenerle cerca y tener una relación más estrecha.

Mi hermana y mi madre no se pueden ni ver, nunca se han podido ver. Cuando mi madre la trajo a España, tenía ocho años y apenas se conocían, cuando la tuvo, se la dio a su suegra y casi nunca iba a verla. Desde el día que llegó, mi hermana no paró de llorar, no quería comer y solo preguntaba por su papá. Mi madre le pegaba para que se callara y la metía en un cuarto castigada. Todos los días le daba por algo. Mi hermana se defendía a patadas y acababan siempre mal. Mi padre tenía que intermediar, cogía a mi hermana y la separaba de mi madre, porque si no, la mataba. Mi madre siempre estaba furiosa y a los pocos meses se fue de casa. Mi madre necesitaba unos papeles para la nacionalidad, mi padre le dijo que se los enviaran por correo, pero ella insistió en viajar a la Haití, así que mi padre le compró el billete, mi padre siempre hace lo que ella le dice, por lo menos antes.

La sorpresa fue, que al bajar del avión, Sally estaba con ella. Mi madre nos contó que el padre de mi hermana le había dicho que se la llevara porque él ya la había cuidado durante mucho tiempo. Durante años mi hermana pedía hablar con su padre y con su abuela, pero mi madre le decía que ellos no la querían y que eso se la había traído a España. No sé como, no lo quiere decir, mi hermana consiguió el teléfono de su padre y lo llamó. Le contó que mi madre había ido a verla por la mañana y que salieron a dar un paseo, pero no volvió. Habían denunciado su pérdida y desde entonces la estaban buscando. Mi hermana dijo que se iba a Haití y mi padre le pagó el viaje, pero allí la cosa está muy mal, no hay nada, mucha pobreza y ha vuelto. Por eso Sally no soporta a mi madre, bueno, no soporta a nadie, está enfadada con todos, menos con mi padre, como si nosotros fuéramos culpables.

Quiero ser médico, sé que hace falta mucha nota. Tendré que estudiar más. Creo que me irá bien, es una carrera muy interesante. Pienso que me va a ir bien en la vida. Me gustaría ir a vivir a Estados Unidos o Canadá. Ya veremos.....

Madre de Carlos Alberto

La madre llega acompañada de su hija Sally, ruego a la joven que nos deje solas, pero insiste en estar presente, logro convencerla de que abandone la sala. Cuando la acompaño a la puerta del instituto, me dice que quiere hablara conmigo, me comprometo a llamarla por teléfono para concertar una cita.

Mi nombre es Mony, soy de Haití y tengo 34 años. He tenido una vida muy dura, he vivido prácticamente en la calle. Mi madre pertenece a una familia muy pobre del campo. Mi padre era policía y vivía en la capital, pero a veces iba al campo por trabajo. Cuando mi madre era muy joven, la embarazó de mi hermana, a los dos

años, la embarazó de mi. Mi padre nunca nos reconoció, tampoco se ocupó de nosotras. Mi madre nos dejó en casa de mis abuelos. La casa de mis abuelos estaba llena de niños, cuando una de mis tías paría, dejaba el niño con los padres y se iba, pero ellos no querían ocuparse de nosotras y se quejaban de que no podían criar a tantos niños pequeños. Dormíamos todos juntos en una choza, y cuando nos levantábamos, mi abuela nos echaba a la calle, no nos dejaba volver hasta que era de noche, nos teníamos que buscar la vida para sobrevivir. Pedíamos, robábamos o hacíamos algún trabajo por un plato de comida. Cuando tenía cinco o seis años, mi abuelo se murió y nos quedamos a cargo de mi tío mayor, que se quedó con la casa. Mi tío nos obligaba a traerle dinero todas las noches, si no traíamos lo suficiente, nos apaleaba. Con 10 años me fui a trabajar de interna, no me pagaban, solo me daban comida y un techo, pero estaba mejor que con mi tío. Mi padre tiene cinco hijos más con su mujer, pero apenas si los conozco, viven en la capital y todos han ido a la universidad y tienen sus profesiones. Mi madre tuvo otro hijo, pero hace unos años murió en un accidente de moto, dicen que iba borracho, nuestra relación era muy mala, nos pegaba a mi hermana y a mi cuando le parecía bien, llegaba borracho y nos despertaba para que le hiciéramos de comer, si hacíamos algo mal, nos machacaba a palos. Cuando murió, no sentí nada.

Con 13 años, un vecino me violó y me dejó embarazada de Sally. Cuando mi hija nació, la dejé en casa de mi tío, tenía que trabajar para mantenerla, encontré trabajo en un bar de la carretera a Haití, estaba lejos y no podía ir y venir, por eso, me quedaba allí a dormir y de vez en cuando iba a ver a mi hija. Al año, su padre la reconoció y me propuso hacerse cargo de ella, se iba a Washington a trabajar. Desde ese momento, mi hija vivió con él y sus abuelos en Estados Unidos. Cuando mi hija tenía ocho años, vinieron al pueblo, yo ya vivía en España, pero había ido a por unos papeles para la nacionalidad. Cuando la vi, decidí traérmela (era una belleza y sigue siéndolo) pero no dije nada a nadie. El día del vuelo, fui a verla para dar un paseo, pero lo que hice fue montarle en el avión. En el vuelo le conté que su padre y su abuela no la querían y que por eso la había sacado de allí. Estuvo muchos días llorando, decía que sí la querían, que su abuela era muy buena, que la trataban muy bien, pero ya no había solución. Ella no puso de su parte, me empujaba si me acercaba, no comía, me daba patadas, era una bestia. Un día me dijo que quería hablar con su padre, le respondí que no tenía el teléfono, pero no sé como lo averiguó. Llamó a su padre y él le dijo que yo la había robado, a partir de ese momento, nuestra relación fue un guerra.

Con 18 años tuve un hijo, pero vive con unos familiares en Haití, no sé mucho de él.

Con 19, conocí a un dominicano que vivía en Nueva York y que estaba de vacaciones visitando a su familia. Estaba casado, pero me contó que tenía problemas con la mujer, y yo le creí, cuando se fue ya estaba embarazada. Al nacer el niño, vino a visitarme, me dijo que su mujer no podía tener hijos y que si se lo daba, le hacía los papeles. Yo no quería, pero estaba sin trabajo, sin casa y no sabía cómo iba a criarlo. Me prometió que siempre que quisiera podría estar con él y que me mandaría dinero cuando lo necesitara. Dejé que se lo llevara, pero no ha cumplido su palabra, al principio, cada vez que le pedía dinero, me lo mandaba, pero luego dejó de hacerlo y cuando le dije que me mandara al niño, me dijo que no pensaba hacerlo porque no se fiaban de mí, si tuviera dinero, los denunciaría y les obligaría a que me lo enviaran, pero no tengo con qué pagar a los abogados.

Ellos tienen muchísimo dinero, una casa muy grande y su mujer le quiere como si fuera su hijo. Dicen que no le van a dejar venir hasta que no sea mayor de edad. Cuando llamo, el niño no quiere hablar conmigo, pero yo creo que no le dicen que se ponga. Una vez, lo cogió mi hijo y le dije que su padre no me mandaba dinero, desde entonces, no he vuelto a hablar con él.

Al poco de irse el niño a EEUU, conocí al padre de Carlos Alberto y Esteban. Los trabajadores de la presa paraban muchas veces a tomarse algo en el bar, pero a él nunca le había visto, estuvimos unos cuantos días juntos hasta que me di cuenta de que estaba embarazada. Le dije que el niño era suyo y se portó como un caballero, le dio sus apellidos y le pidió la nacionalidad. Compró una casa para que viviéramos los tres y la puso a mi nombre. Antes de los dos años, nació Esteban, también le dio sus apellidos. A los pocos días de salir del hospital, mi pareja me dijo que le trasladaban a España y que los niños se iban con él, le dije que yo también me iba. No puso impedimento, compró cuatro billetes. Cuando llegamos, vivimos en casa de la hermana hasta que compró un piso. Yo me dedicaba a las cosas de la casa, si le pedía dinero, me daba lo justo, así que busqué trabajo. Limpiaba por horas en varias casas y todo lo que ganaba me lo quedaba para mí, él lo pagaba todo. Me compraba lo que quería, ropa, joyas, ordenadores, teléfonos, televisiones de plasma, me volví loca. Pagaba con tarjeta a plazos sin pensar que eso había que pagarlo. Fui varias veces a mi país a solucionar papeles y una de esas veces me traje a la niña. Sé que hice mal, estoy arrepentida, pero su padre se había portado mal conmigo.

No estaba bien viviendo con él, no es que me hiciera nada, nunca me ha puesto la mano encima, ni me ha pedido dinero para mi hija, es un buen hombre, pero es mayor, aburrido y controla mucho el dinero. Si quería salir a bailar o de copas, me decía que me fuera sola. Me cambié de dormitorio, metí a los niños con el padre, y me yo en el de los niños. Trabajaba mucho y los fines de semana me tenía que divertir, así que estaba poco en casa. Al poco tiempo me salió un trabajo de interna en el que me pagaban muy bien, así que lo acepté, pagaría las deudas más fácilmente y podría estar a mi aire. Antes de irme de casa me dijo que deberíamos casarnos, él es mayor y si le pasa algo, yo tendría una pensión para mantener a los niños, así que fuimos al juzgado y firmamos los papeles. Yo voy a verles cuando tengo tiempo, creo que saben que no voy a volver, porque le otro día me pidieron que vaciara mi dormitorio, por lo visto están muy apretados en el otro. Nos llevamos bien, no discutimos, yo le quiero un montón, es el único hombre que se ha portado bien conmigo, pero soy joven y él me respeta, no me quita mi libertad. Trabajo en cuatro casas, de dos de la tarde a ocho de la mañana, en una casa, por las mañanas, en dos casas limpiando, y los fines de semana cuidando a unos ancianos. Debería dejar algo para ver a los niños, pero tengo muchas deudas y las debo pagar, además su padre se ocupa de ellos y ellos están bien. A él le gusta criarlos, dice que se siente feliz, así que para que me voy a preocupar. Él siempre ha querido llevar la casa, hacer la compra y no me quería dar su paga, por eso, tuve que irme a trabajar, creo que es muy antiguo.

Mi hijo Carlos me echa de menos, una madre es una madre, pero tengo que trabajar. Cuando voy a verles, se sienta a mi lado y no habla, está callado hasta que me voy, si le pregunto me responde, pero no me cuenta sus cosas. El pequeño pasa de mí, se mete en su cuarto con el ordenador y no le veo, la mayor, no suele estar cuando voy y si está, me saluda y se mete en su dormitorio, no me quiere, no quiere a nadie, solo quiere a mi marido.

Él nunca me ha reprochado nada, Esteban y Sally, sí, pero les digo que no tienen derecho porque estoy trabajando y además, cuando vengo, o no están o se quedan en su cuarto a sus cosas. No sé si sufren, creo que no, yo les veo bien, su padre les cuida, les hace la comida, pone las lavadoras, tienen de todo. La hermana de mi marido está enfadada porque me he ido de casa, pero a ella no le importa mi vida, no tiene derecho a meterse en mis decisiones.

Mi hija me echa la culpa de nunca la cuidé ni la quise y de que la traje con engaños. No sé porqué la traje, ahora me arrepiento, siempre que la veo, me lo echa en cara. No le he contado que el día que habló con su padre y se enteró de todo, me pegó, me dio un bofetón, entonces mi hijo Carlos salió en mi defensa y la separó, desde entonces, ellos dos tienen mala relación, además creo que tiene celos con su padre, para mi marido, esta niña es más que una hija.

Todos mis hijos estudian: la niña estudió turismo, ahora trabaja y hace bachillerato, el de EEUU, va a un colegio privado, el de Haití, estudia, pero no sé el qué, y los pequeños están en este instituto. Creo que van bien, eso dice el padre, pero no sé las notas, no entiendo de eso y tampoco me gusta meterme en la vida de mis hijos. El padre se ocupa de todo, pues ya está. Él está pendiente de sus estudios y del médico.

Vine a España por los niños, mi marido se los quería traer. Al principio me costó adaptarme, pero ya me he acostumbrado. A veces pienso en volver, pero primero tengo que devolver todas las deudas, si no embargarían el piso y mi marido se enteraría. Cuando lo pague todo, veremos. ¡Cuándo pienso en lo que me he gastado tanto dinero, me doy cuenta de lo tonta que he sido!, pero ya no tiene solución. Cuando me preguntan en qué me lo gasté, no lo digo, eso pertenece a mi intimidad.

No tengo pareja estable, he tenido cosillas, pero nada fijo. Los niños y el padre no lo saben, mantengo mis cosas en secreto, es lo mejor.

No tengo relación con mi familia de Haití, desde que me hice los papeles, no he vuelto, tampoco llamo por teléfono. Mi madre vive, pero no sé de ella, tampoco sé de mi padre.

El peor recuerdo que tengo de mi país es el hambre que pasé de pequeña. El mejor es mi hijo Carlos, no nos vemos mucho, pero tenemos algo especial. Si está siempre tan serio no es porque me eche de menos, es porque él es así.

Yo venía ilusionada a [nombre ciudad andaluza]. Llegamos en invierno y hacía mucho frío. Recuerdo que traía ropa de verano y los primeros días me tuvieron que prestar cosas de abrigo, luego me fui comprando la mía poco a poco. Carlos tenía un año, Esteban menos de un mes. Nos fuimos a vivir a casa de mi cuñada, pero yo no quería estar allí, así que Carlos compró un piso. Cuando llegamos a la casa nueva, le dije que a partir de ese momento, el dinero lo controlaría yo, pero se negó. Cuando llegaba de trabajar, compraba y cocinaba y yo cuidaba de los niños, pero yo quería mi libertad, no podía estar todo el día en casa cambiando pañales, por eso decidí buscar trabajo. Trabajaba por la mañana y dejaba a los niños en la guardería, pero necesitaba más dinero y Carlos me decía que tenía muchos gastos con la hipoteca, la comida y esas cosas, así que tuve que buscarme otro por las tardes. A Carlos no le importaba, siempre ha sabido cuidar muy bien a los niños. Luego me busqué la casa interna, allí estoy bien y gano mucho. Los domingos libro, pero salgo por ahí.

Antes de irse me pregunta por su hijo, quiere saber si la echa de menos o si tiene algún problema.

Cuando la madre se va, llamo a la hija, me dice que está cerca del instituto y que en pocos minutos llegará.

Hermanastra mayor de Carlos Alberto

Mi nombre es Sally, tengo 21 años. He pensado si venir o no, porque lo que quiero decirle es muy gordo y no quiero que nadie se entere y no sé si creer en usted, pero mi hermano me ha dicho que usted es de fiar.

Al padre de mi hermano Carlos le llamo papi, pero no es nada mío, ni siquiera el marido de mi madre. Es solo que me cuida. Mi madre no nos quiere a ninguno de sus hijos. Mi padre vive en Haití, ha tenido varias mujeres y tiene doce hijos reconocidos, también tiene más no reconocidos. Yo no estoy reconocida. Yo me llevo muy bien con todas mis madrastras, especialmente con Ali, con la que viví cerca de ocho años. Ella fue una auténtica madre para mí, me cuidó y me trató como si fuera su hija, sin hacer diferencias con los suyos propios. Le tengo mucho cariño, pero hace tiempo que no la veo, la veo de vez en cuando. Cuando mi madre era muy joven, se quedó embarazada, cuando mi padre se enteró no quiso saber nada de mí. Con un año, como mi madre no tenía dinero para mantenerme, me llevó a su casa y le dijo que se ocupara de mí. Él, mis tíos y mis abuelos, vivían en Norte América desde hacía un tiempo, así que me hicieron los papeles y me llevaron a EEUU con ellos. Me criaron entre mi abuela y mi madrastra, han sido los mejores años de mi vida. De verdad, vivía muy bien. Todos me querían y era feliz. Para mí, mi madrastra era mi madre y mi abuela, la mejor abuela, ella solo había tenido varones, yo era su única nieta y se desvivía por mí. No me acordaba de mi madre, la veía cuando íbamos de vacaciones al pueblo, pero es como si visitara a un familiar, yo me había acostumbrado a mi madrastra y a mi abuela.

Mi abuela emigró a EEUU muy joven y se casó allí con un dominicano, sus hijos vivieron entre un país y otro. Mi abuelo la abandonó pronto, pero ella supo sacar a sus tres hijos adelante. Mi padre es el mayor e hizo mucho dinero como comerciante, le iba muy bien, pero tuvo un accidente muy serio y dejó de trabajar por una temporada. Se fue a vivir a la Haití mientras se recuperaba y yo me quedé con mi abuela. Algo pasó, no sé que es, no me lo han querido contar, pero no ha podido a entrar en EEUU. El caso es que poco a poco se ha ido gastando todo el dinero que tenía. Ahora va tirando como puede, tiene muchos hijos y ha tenido muchas mujeres. Mi padre tiene un hermano que vive en Colombia y otro que vive en Canadá (creo).

En Nueva York iba a un colegio muy bueno, tengo muy buen recuerdo de mis profesores y de mis compañeros. Nunca he tenido problema con el inglés, lo he hablado siempre perfectamente, me fui a EEUU muy pequeña y me llevaron a la guardería desde el principio, pero se me está olvidado, ya no lo hablo. Sacaba muy buenas notas, me encantaba estudiar, dice mi abuela que era la mejor de la clase.

Como mi padre no podía entrar en EEUU, mi abuela y yo fuimos a verle en unas vacaciones de Navidad, íbamos por unos días, allí el colegio empieza muy pronto. Cuando llegamos al pueblo, mi madre estaba allí. Fue a verme un día y me sacó a pasear. Me subió en un taxi que la estaba esperando en la calle y nos dirigimos al aeropuerto. Le pregunté que donde íbamos, me dijo que era una sorpresa, me acuerdo perfectamente. Yo era muy pequeña, tenía solo ocho años y no me daba cuenta de nada. Cuando intento recordar lo que pasó después, no lo tengo muy

claro, el caso es que nos subimos a un avión y nos vinimos a España. En el camino me contó que mi abuela y mi padre no me querían y que por eso me llevaba con ella. Estuve muchos meses llorando. Quería irme con mi abuela, quería hablar con ella, pero mi madre me decía que no tenía el teléfono. Mi madre ha sido una mala madre, nunca me ha cuidado, nunca me ha querido. Con dieciocho años averigüé el teléfono de mi padre, le llamé y me lo contó todo. Luego llamé a mi abuela y me contó lo mismo. Esperé a que mi madre viniera a vernos y le di un bofetón en la cara que la eché para atrás. La quería matar. Carlos Alberto salió de su dormitorio y nos separó, me dijo que nunca más volviera a tocar a su madre. Me recriminó muchas cosas, la primera que no vivía en mi casa, la segunda que estaba loca, y así me fueron diciendo de todo entre los dos.

Le dije a mi madre que quería irme a Haití, pero me dijo que no tenía dinero, que me lo pagara mi padre si tanto me quería. Me lo pagó mi papa (a Carlos le llamo papa, para diferenciarlo de mi papá, el de allá), es un hombre estupendo, es la mejor persona que he conocido en mi vida. Mi intención era quedarme allí, no volver a España, pero la situación es muy complicada, no hay trabajo, no hay futuro, mi abuela es muy vieja ya no vive en EEUU, mi papá está muy mal económicamente, así que Carlos me ha pagado el billete de vuelta.

Antes de venir le pregunté a mi padre que por qué no me había buscado, pero la respuesta que me dio no me convenció. Según él, estuvieron buscándome mucho tiempo y denunciaron mi pérdida a la policía, pero no le creí, si hubiera tenido interés, me habría encontrado, todo el mundo sabía que mi madre se había venido a España. Mi abuela no dijo nada, lloraba y lloraba, pero veía su cara, sabía que callaba mucho. Esto fue casi peor que lo que me había hecho mi madre. Esto ayudó a que decidiera volver, pero estaba vacía, ya no sabía que me quedaba. Hasta entonces, había tenido la ilusión de mi familia de allí, pero ya solo me quedaba Carlos.

He intentado suicidarme tres veces, pero no he tenido suerte o soy muy torpe. Durante años no he tenido ilusión por vivir, me comía por dentro las ganas por saber qué había ocurrido. Después del último intento de suicidio, me dieron el teléfono de mi padre, estaba tan mal, que temían lo peor, sabían que terminaría consiguiéndolo. Llevo siete años en tratamiento psiquiátrico, pero no estoy bien, tengo mucho resentimiento dentro. El psiquiatra me dice que tengo que aprender a perdonar y lo intento, pero me cuesta. Cada vez nos llevamos mejor, pero la relación es rara. ¡Antes no podía ver a mi madre!. Es que, ¡ME ROBÓ! (lo dice llorando con rabia). Me robó para fastidiar a mi padre. Siempre le había estado pidiendo dinero y mi padre ya no podía darle más. Ella me robó, me robó, no es verdad que me trajera porque me quería, eso es mentira, si se lo ha dicho, es mentira. Ella odiaba a mi padre, lo ha odiado siempre con todas sus fuerzas, lo ha odiado desde que se quedó embarazada y me ha utilizado para vengarse de él. A mis hermanos tampoco los trata muy bien, pero no les ha maltratado como a mi, simplemente pasa de ellos, es como si no tuviera hijos, los pare y ya está.

Ahora estoy cambiando porque pienso que en el fondo mi madre me ha dado una bendición, y esa bendición es Carlos, es mejor regalo que me ha podido hacer, en el fondo, me ha hecho un favor, es desinteresado, es bueno y me trata como a una hija. Me paga los estudios, y no me deja hacer nada en casa, solo quiere que estudie. Tengo mucha suerte.

Todos pensábamos que ella no iba a venir a hablar con usted, es la primera vez que habla con un profesor, no tiene sentimiento de madre, sus hijos son como la

gente de la calle y yo, como una enemiga. Nunca nos ha llevado al médico, ni nos ha comprado ropa, ni nos ha dado un beso, no es una persona familiar. El hecho de venir al instituto me hace pensar que está cambiando. Cuando mi hermano Carlos Alberto entró en primero, la tutora citó a mi madre, pero vino mi padre. En el segundo trimestre volvió a citar a mi madre, pero volvió a venir mi padre, entonces la profesora dijo que quería hablar con mi madre y ella se negó a venir. En segundo, pasó algo parecido, y mi padre me mandó a mí porque estaba con gripe en la cama. La tutora me dijo que mi hermano estaba siempre muy triste, que trabajaba pero que nunca sonreía y pensaba que algo importante le podía estar ocurriendo. No le conté nada de nuestra vida, no hubiera sabido por donde empezar y además mi hermano no me importaba.

Tengo once hermanos por parte de padre y cuatro por parte de madre. Unos viven en EEUU, otros en la Haití y dos en España. No tengo mucha relación con ninguno. Los de EEUU viven muy bien, los de la Haití viven mal, allí la situación es muy difícil.

Mi madre trabaja de interna en una casa y luego tiene otros trabajos por horas. Se fue de casa hace muchos años, pero viene cuando quiere y tiene un cuarto con todas sus cosas. Yo le decía a Carlos que no le soportara esa actitud, pero siempre me ha dicho que mientras él viva, respetará a nuestra madre porque si ella quiere portarse mal, es su problema, pero él nunca le cerrará la puerta. Le permite todo y a pesar de que se ha ido, no se ha divorciado de ella. Es el hombre más bueno que hay sobre la tierra.

Mi madre se ha portado muy mal con Carlos, no le ha respetado, le ha fastidiado en todo lo que ha podido, no le ha ayudado, solo ha ido a lo suyo. Jamás ha dado dinero en casa, todo lo que ha ganado, se lo ha gastado en joyas, ropa, y otras cosas. Ahora está muy endeudada y si no paga, nos embargan el piso, por eso trabaja tanto. No piense que da algo en casa o que colabora con mis gastos, no, todo se lo queda ella.

La familia de mi papa es muy buena conmigo, desde el principio se volcaron en atenciones. Mi tía, la menor, vive en Los Helechos (barrio pijo de [nombre ciudad andaluza]) y es como una tía de verdad. Me compra ropa, me da dinero y nos invita a comer todos los fines de semana. Las fiestas y las Navidades las pasamos en su casa, nos cuida como si fuéramos sus hijos. Mis primos nos quieren mucho. Mi madre siempre habla mal de ellos, me pregunta que cómo me tratan, ¡cómo si a ella le importara!, le digo que mucho mejor que ella, entonces se hace la enfadada y se va. Todos nos quedamos en la gloria cuando se va.

La relación con mis hermanas de aquí es muy fría, es como si no fueran mis hermanos. Pienso que la situación familiar no ha ayudado a que estemos unidos, mi madre siempre ha creado muy mal rollo. Cuando llegué a todos los veía como a extraños y a mi madre como a una enemiga, no quería saber nada de ninguno, no quería tener relación con nadie, me quería ir, esta no era mi casa, ni ellos eran mis hermanos. Con mi madre discutía por todo, las peleas eran tremendas y mi padre no sabía que hacer, me defendía, pero mi madre entonces la tomaba contra él. Mi casa ha sido un horror, hemos sufrido todos mucho. No hemos tenido un ambiente de familia normal, ha sido todo una guerra.

Carlos Alberto ahora es más normal, pero de pequeño era violento. Una vez rompió un espejo de un puñetazo, yo le tenía mucho miedo. Una vez, me pegó tanto por discutir con mi madre, que perdí el conocimiento y estuve mucho tiempo sin hablara con él. Ahora nos toleramos, pero no hay relación alguna.

Ahora es más tranquilo, pero es frío, distante, y está siempre encerrado en él. No habla con nadie. Tiene películas porno en su ordenador. Está todo el día en chat de ligues. He visto que tiene fotos de niñas desnudas. Me da mucho miedo que haga una tontería. Ya ha tenido varias novias por el ordenador, lo sé porque miro los correos y las páginas en las que se mete. Los emails son lo más guarro que he visto nunca, las fotos son tremendas, las niñas desnudas haciéndose de todo. He pensado hablar con él muy seriamente, creo que no es bueno que haga esas cosas con su edad.

Desde que llegué a España me ha ido mal en el colegio y en el instituto. No quería hacer nada y dejé en la ESO. Mi padre me insistió para que siguiera, pero yo estaba muy mal. Luego hice un módulo de hostelería y ahora he empezado el bachillerato nocturno. Trabajo cuatro días a la semana en el hotel Barceló y como Carlos no quiere que le de nada, estoy ahorrando mucho. Dice mi papa que como él no estará para pagarme el ajuar, que lo pague con ese dinero. No quiere que gaste nada, él me da para mis gastos. Le preocupa muchísimo no dejarnos con la vida resuelta, cuando no están los niños me lo dice. No salgo mucho, a Carlos no le gusta, y si lo hago, tengo que volver antes de la doce. Me enfada volver tan pronto, porque salgo poco, pero le respeto.

En el colegio los niños eran muy racistas, tuve muchos problemas desde que llegué. Me peleaba con todo el mundo, insultaba a los profesores y estaba siempre castigada. Me hicieron muchos estudios y llamaron a mi madre para de decirle que necesitaba ir a un psicólogo, pero no fue a la reunión. Mandaron una carta a casa y mi papa la leyó. Entre los dos decidimos que tenía que ir, bueno, lo decidí yo, quería saber qué me estaba ocurriendo. Las primeras veces llegaba, me sentaba y no hablaba una sola palabra, pero él aguantó, semana tras semana. Después de varios meses, empecé a hablar. A los siete años lo dejé, estaba harta y no mejoraba mi estado de ánimo.

No leo, no voy a teatros ni a conciertos, tampoco hago deporte. Cuando estoy en casa veo la tele o juego con el ordenador, pero cuando llegan mis hermanos del instituto, me meto en mi cuarto, me molesta estar con ellos, nos peleamos por todo. Carlos hace lo que puede para que estemos unidos, pero es imposible.

Carlos compra, cocina, pone una o dos lavadoras y plancha. Yo hago mi cuarto y me encargo de mi ropa. Nadie limpia la casa, está asquerosa y muy desordenada. Las toallas y las sábanas están negras. Si mis hermanos no hacen nada, yo tampoco, mi madre va de visita y tampoco se preocupa. Mi papa jamás me ha dicho que friegue, él a veces pasa la fregona, pero es muy mayor y se cansa. Yo entiendo que debería ayudarlo, pero no estoy dispuesta a ser la chacha de mis hermanos. Si Carlos nos obligara a hacerlo entre los tres, sería otra cosa, pero yo sola no.

Una amiga acaba de tener un bebé, tiene 20 años y su novio le da unas palizas espantosas, le ha roto una pierna en la última. El bebé está todo el día llorando. Vive en casa de la suegra. Mi amiga está amargada en esa casa, le he dicho que se escape, pero no tiene trabajo, ni dónde ir. El novio está siempre de juerga y llega borracho todos los días. La suegra no se quiere quedar con el niño, dice que la madre tiene que cuidar a su hijo. Yo no puedo caer en lo mismo.

Todos mis amigos son españoles, me llevo muy bien con la gente de aquí, ya no tengo problemas con la gente, fue solo al principio. Tengo una pandilla muy chula.

Tengo novio desde hace un mes, pero nadie no lo sabe. Es muy buen chico, me gusta mucho, está en paro, era albañil, pero a mí no me importa. Me respeta, no me toca, no me hace nada. El primer día me juró que nunca me perjudicaría. Hasta ahora no me ha pedido nada. Voy a tener mucho cuidado, no puedo quedarme embarazada como hizo mi madre. El problema es que a mi padre no le gusta que salga, se preocupa mucho por mí y no puedo llegar tarde, pero últimamente llego a la una o las dos. Mi papa se enfada, pero luego se le pasa, creo que sospecha que salgo con alguien, porque el otro día me preguntó.

Padre de Carlos Alberto

Lo primero que me dice al sentarse es: "Vengo a contarle todo lo que me pregunte".

Mi nombre es Carlos, soy español y tengo 70 años Me casé joven con mi novia de toda la vida, pero mi matrimonio duró poco, yo viajaba y trabajaba mucho, así que se fue de casa cuando mi hijo mayor cumplió cuatro años. Tenía un puesto de jefe de grúa en Agromán. He viajado por toda América. Hace dieciséis o diecisiete años me trasladaron a Haití a construir una presa. Cuando salíamos por la noche de trabajar, íbamos a tomar algo a un bar *de esos* de carretera. Era un bar pequeño, te daban de cenar, luego tomabas algo y luego ya sabe usted... A los dos meses, Mony me dijo que estaba embarazada de mí. Le pregunté que por qué sabía que yo era el padre, me contestó que desde que me había conocido solo había estado conmigo. No me lo creí, pero lo acepté. Siempre había querido tener hijos cerca de mí, así que, cuando nació, fui a la Embajada y lo reconocí. Compré una casa y la puse a su nombre, era su regalo por Carlos Alberto, no se parecía a mí, pero tampoco me importó, por entonces, yo ganaba mucho dinero y así tendríamos donde vivir los tres. Dejó el bar y yo la mantenía. Al año, vino Esteban.

Mony tuvo problemas en el parto, necesitó varias transfusiones y estuvo dos semanas en el hospital. Estuve esperando a que le dieran el alta para decirle que me tenía que ir para España, pero, "como los niños eran míos", venían conmigo. Me dijo que ella se venía también, la verdad es que no lo esperaba, sabía qué había hecho con sus otros hijos.

En España la paz duró poco, Mony no está hecha para la vida en familia, quería hacer su vida. Según ella, era muy joven para estar al lado de un viejo criando niños, así que se buscó trabajos para estar todo el día por ahí. Supongo que iría a trabajar, pero tampoco lo sé a ciencia cierta, jamás dio un céntimo en casa, ni yo se lo pedí. Yo le dije que podía hacer lo que quisiera, siempre y cuando los niños se quedaran en casa. Hacía tiempo que no le apetecía estar conmigo, siempre ponía pegos y decía que ya no servía. Ella iba y venía a su antojo y sigue haciéndolo. Nunca le he puesto impedimento para nada, no me importa que viva por ahí, además me prejubilieron pronto, por lo que tenía todo el día para cuidar de los niños. Ella nunca ha asumido ninguna obligación, viene de visita una o dos veces al mes, sin entretenerse mucho. Dice que trabaja todos los días y que no tiene más tiempo. Su vida es su vida y yo no pregunto. No tiene interés por sus hijos, ni por verles, ni por su salud, ni por sus estudios. Yo me encargo de todo, de la comida y de la casa. Estoy feliz, es el mejor trabajo que he tenido en mi vida, dedico mi tiempo a mis hijos y a su hija, porque con nosotros vive una hija de mi mujer que la quiero como si fuera mía. Yo se lo permito todo, pero no le doy un

duro porque Mony no tiene cabeza. Gasta y gasta y pide un préstamo tras otro. Siempre está pagando deudas. Cada vez que tiene algo, se lo gasta en un viaje a su pueblo, es un desastre.

Sally no tiene mis apellidos, pero es como si los tuviera. A l poco de llegar, volvió a Haití a por unos papeles y volvió con la niña. Se la había robado a su abuela, contó que se la habían dado, pero desde el principio no la creí. La niña estuvo mucho tiempo llorando y preguntando por su abuela y su madre le decía que su abuela no la quería. Cuando la niña cumplió 18 años, conseguí el teléfono del padre por medio de un amigo de Haití y se lo hice llegar. Quería que averiguara la verdad, había intentado quitarse la vida tres veces. El padre le contó lo que había hecho su madre y Sally se fue de casa. Me pidió dinero para ir a ver a su padre y se lo di. A los tres meses, volvió, ha sido uno de los días más felices de mi vida.

Para mí es como una hija. Para ella soy como un padre, me obedece, me respeta y no me discute. A veces se enfada y se mete en su cuarto, pero no me rechista. Se lleva muy mal con la madre y con los hermanos, sobre todo con Carlos. Creo que tienen celos entre ellos. Con mi hijo mayor se lleva muy bien y con mi familia también. He estado mucho tiempo llevándola al psiquiatra, ha estado muy malita, la llevaba una vez en semana, la esperaba y la traía a casa, pero no se ha puesto bien del todo. Dejó de estudiar, pero ha vuelto, parece que desde que se enteró de la verdad, va mejorando.

Carlos Alberto tiene ese carácter por su madre, por lo que han pasado y no porque su madre sea morena. Yo hago lo que puedo por ellos, hago de padre y de madre. Todas las mañanas les plancho su ropita como hacía mi madre, les preparo el desayuno, les hago el bocadillo y les llevo al instituto. Ando una hora, compro, cocino y les espero. Antes les recogía, pero ahora no quieren, vuelven solos. Cuando llegan, comemos. La niña come en su cuarto, no le gusta comer con nosotros, desde que llegó está dando muchos problemas con la comida, no me meto, bastante ha sufrido. Yo como muy poco, tengo el azúcar muy alta. Ahora los niños se van al comedor y yo me quedo en la cocina.

No tengo lavaplatos, no se quedan las cosas limpias. Cuando acabamos, meto todo en un barreñito con mistol y después de la siesta lo friego. A la niña no le digo nada, no quiero que piense que la discrimino, lo hago yo, y así es mejor. Después de fregar, les preparo la merienda. Antes de echarme la siesta, meto a cada uno en un cuarto y les pongo a estudiar, pero sé que Esteban no hace nada, me ha dicho la tutora que ni hace los deberes ni estudia y está repitiendo curso, pero yo necesito echarme un ratito, me canso mucho, más no puedo hacer por ellos. Carlos Alberto es muy responsable, pero tampoco se mata. Estudia dos horas como mucho. A las siete nos vamos a andar una hora y media, volvemos y cenamos. Esteban no quiere andar, está obeso, pica y pica sin parar. No se puede ni mover. Hago comidas sanas, pasta, carne, flamenquines, pero tanto ordenador y tanta visita a la nevera le están poniendo como un monstruo. Carlos Alberto está llenito, pero no tanto. No quieren comer verdura ni pescado, prefieren carne.

Tengo una hermana en [nombre ciudad andaluza], nos llevamos muy bien. Mis hijos son como si fueran suyos, Sally es su niña, siempre la ha querido mucho. Mi hermana nos invita a comer todos los fines de semana y pasamos en su casa las fiestas. Lleva a los niños de vacaciones todos los años a Portugal. Luego vamos a su casa a la piscina en verano.

Carlos Alberto sale poco, no le gusta, pero si quisiera, saldría más, pero a las once tiene que estar en casa. Esteban no sale nunca, siempre está con el ordenador, dice

que los deberes los tiene que hacer ahí. Yo no entiendo estas cosas de hoy en día, antes los deberes se hacían en la libreta y había que estudiar.

Carlos quiere hacer bachillerato para hacer medicina. Espero que saque nota, porque cobro 1.200€ y no puedo hacer mucho. Esteban lleva mal camino. La niña está estudiando y trabajando, pero le he dicho que se guarde el dinero para su ajuar, ella me saca más que los niños, es muy zalamera conmigo, me abraza y le doy lo que me pide. Se está sacando la nacionalidad, y tiene que ir a Madrid de vez en cuando, siempre me pide que la acompañe, para mi es un palizón e intento inventarme algo, pero me da dos abrazos y me voy. Yo se lo estoy pagando todo, no quiero que gasta nada. Tengo todos los papeles en regla por si me pasa algo que le quede una pensión. Espero que se ocupe de los niños y no se lo gaste todo. No me fio de ella, es una loca, ha hecho barbaridades, sobre todo con la niña. Se la trajo con papeles falsos y luego me la dejó a mi. Yo la he cuidado, pero podría no haberlo hecho, esta mujer hizo una barbaridad, fue muy cruel.

Mi hijo mayor se ha quedado en paro, es un vivalavirgen, la mujer trabaja y mantiene la casa, a ver lo que duran. La madre no ha podido con él y lo ha mimado mucho. Dejó los estudios y tuvo trabajos pasajeros. Ahora han tenido un niño. Es cariñoso y viene a vernos los domingos.

Tengo estudios primarios y un ciclo formativo. Mony nunca fue al colegio, vivió en la calle, no tiene cimentación ninguna. Sirvió desde que tenía seis años. Es una pena de vida. La madre la tuvo con diez o doce años y la abandonó, así se crió. Luego ella hizo lo mismo con sus hijos, tiene uno en Nueva York con 16 años, otro en Haití con 17 y tres aquí abandonados. No tiene relación con ninguno.

No hemos vuelto, no hay dinero para tanto viaje. La casa de allí la tiene una prima de Mony, será para los niños.

Yo no sé el teléfono de Mony, los niños tampoco, pero quizás lo sepa la niña, llame a casa esta tarde y hable con ella.

...

La tutora dice que es un alumno trabajador, reflexivo y muy analítico. Callado e introvertido. Muy educado y respetuoso. Siempre está triste. Se relaciona bien con tres niños de la clase. A veces viene sucio y mal cuidado.

JANETTE

Mi nombre no es Janette, aunque en casa me llaman Janette. Yo quiero que tú me llames Adela, en España me presento como Adela. Antes me molestaba que me llamaran con el otro nombre, pero cada día me da más igual. Antes, si oía 'Janette' no miraba, ahora contesto. Soy de Argentina. Mi ciudad es más pequeña que [nombre ciudad andaluza]. Yo llegué aquí en diciembre de 2004, tenía 12 años.

Los viernes suelo irme a casa de mi novio cuando salgo del instituto. Yo tengo novio. Paso toda la tarde con él, y por la noche me voy a casa. Los sábados voy a la parroquia por las mañanas a ayudar en la tómbola o con los niños. También hago catequesis.

Por las noches suelo ir a la discoteca. Voy con mis amigas porque a mi novio no le gustan las discotecas. A él no le importa que vaya con ellas, pero si le importara, iría de todas formas, yo soy libre y puedo hacer lo que yo quiera. Yo voy a discotecas latinas con un grupo de amigas muy grande, nosotras no pagamos, entramos gratis. Vamos solo niñas, aunque allí siempre nos encontramos a amigos, pero yo no ligo porque tengo novio, solo bailo y me lo paso bien. Por la mañana volvemos a casa. A mis padres no les gusta que vuelva tarde, pero ya no me dicen nada, no pueden conmigo. Soy joven, y tengo que disfrutar, ellos no me van a decir lo que tengo que hacer, yo lo sé muy bien.

Los domingos me levanto tarde porque estoy muy cansada. Por la tarde damos un paseo mi novio y yo por el parque. Él ya está en la Universidad. Cuando salió del instituto, hizo un módulo de cocina pero luego pasó a la Universidad, le va bien. Yo no sé muy bien que hace, pero estudia mucho, siempre está en la biblioteca.

A mí me gustaría estudiar, pero no sé si podré, aunque quiero hacerlo. Yo he repetido dos veces. La primera vez fue una época mal, me juntaba con malas personas, salía mucho y se me fue la olla. Yo estudiaba pero poco, no lo que debía. Estaba metida en [nombre ciudad andaluza] acoge y cuando llegaba a casa no tenía ganas de estudiar. El año pasado falté el tercer trimestre y perdí el curso. Falté por un problema de salud. Yo quería lentillas, no me gustan las gafas y por fin mis padres me las compraron porque yo prefería no ver a ponerme las gafas. Cuando me puse las lentillas, me dijo el médico que dejara descansar el ojo de vez en cuando, pero yo no soporto las gafas, así que no me las quitaba nunca. A los pocos meses me empezaron a doler los ojos, estuve así todo el curso, pero no decía nada en casa para que mis padres no me obligaran a ponerme las gafas. Cada vez veía peor, yo no lo entendía con lo bien que había visto al principio. Un día dejé de ver por un ojo, pero tampoco dije nada, pero mi padre o mi madre, no recuerdo, notaron algo. Me llevaron al médico y dijo que tenía una infección muy grande producida por un virus y que tenía que estar unos meses sin usar lentillas. Pero yo no estaba dispuesta a ir con gafas. Cuando salía de casa, antes de llegar al instituto, me las ponía porque ya no veía nada sin gafas, me había acostumbrado a ver bien. Los ojos siguieron empeorando, y me volvieron a llevar al médico. Cuando me miró dijo que tenía una lesión muy grave en cada ojo y que parte del campo visual del ojo derecho la había perdido. Me taparon los ojos varias semanas y luego me daban una medicación con la que no podía ver la luz, solo podía salir de noche o con gafas de esas de ciego, y yo no estaba dispuesta a salir con esa pinta, así que dejé de ir al instituto por lo que perdí el curso, y yo creo que hubiera

aprobado porque iba más o menos bien. Ahora veo borroso y no veo por una parte de cada ojo. Me quedaron todas, pero aprobé cinco en septiembre.

Este año estoy con tres asignaturas, vengo a clases sueltas. El resto del tiempo voy a [nombre ciudad andaluza] Acoge y a la parroquia. En casa ayudo poco, cuando tengo gana.

Mis padres son permisivos pero duros en algunas cosas, no nos dejan que les contestemos mal.

Tengo dos hermanos más uno mayor y una pequeña. Ellos no están en este instituto, están en otro. Yo me vine aquí porque me dijeron que era mejor y tenía mejor nivel. Y porque sí, porque lo decidí. Yo no tengo amigas en clase, no me interesan, vengo a clase y me luego me voy.

Mi abuela es española, la madre de mi mamá, pero con 20 años se fue a Argentina y se casó con mi abuelo que es argentino. Tuvieron cuatro hijos, pero nunca les sacaron los papeles. Mi tío menor se vino para España y empezó a sacarse la nacionalidad. A los dos años mis abuelos y mi tía mediana se vinieron también. Mi tía es parálitica, está en silla de ruedas y les dijeron que aquí había muchas cosas para los inválidos. Ella se lo hace todo, está paralizada de cintura para abajo, nació así. Mis abuelos pensaron que aquí ella viviría mejor además de las ayudas que da el gobierno. Le dan pañales y le han dado una silla muy buena. Va todos los días a una asociación de minusválidos a hacer actividades, la lleva mi abuela, a ella le encanta ir porque se lo pasa muy bien. En Argentina estaba todo el día en casa aburrida y sola. A los años nos vinimos mi otra tía y nosotros. Ahora vivimos todos aquí.

Mi tía estudió algo en Argentina, un curso de algo, no sé el qué, pero al llegar a España no se lo convalidaron. Por eso trabaja limpiando. Mi madre estudió en la Universidad para profesora de primaria, pero al llegar a España no le convalidaron la carrera, ni siquiera para parvulitos, tenía que estudiar dos años más y ella no estaba dispuesta a hacer eso. En Argentina trabajó muchos años de profesora de primaria en un colegio.

-¿Cuántos años dura la carrera en Argentina?

-Un año

-En España dura tres.

-Eso yo no lo sabía

Mi padre empezó en la Universidad, pero lo dejó. Yo no sé qué carrera hacía, nunca se lo pregunté. Lo dejó porque mis abuelos se separaron y tuvo que ponerse a trabajar para mantener a su familia. Tampoco sé en qué trabajaba, tampoco se lo he preguntado nunca. Bueno, unos años trabajó en la empresa de Aguas de Mi país. Allí estaba muy, ganaba mucho dinero, pero le despidieron. Con el despido compramos una casa. Esa casa la vendimos para comprar los pasajes a España. Mientras estaba en el paro, trabajaba de cantante, porque mi padre tiene un grupo.

En Argentina no se hablaba del corralito, yo aprendí lo que era al llegar a España. Yo vine con 12 años, ahora tengo 18, mis hermanos tienen ahora 19 y 12 años. Todos tenemos la nacionalidad española ya, pero yo no me considero española, yo digo que soy Argentina. Mi abuela, creo, que se siente algo española, pero también muy argentina, ha vivido casi toda su vida allí. Mi abuelo tampoco se siente de aquí. Él no sale casi nunca de casa.

Cuando llegué me matriculé en 6º porque llegué en el segundo trimestre. Cuando llegué vi que todo era más fácil, el nivel era mucho más bajo. En Argentina me

costaba más estudiar. Lo aprobé todo con muy buenas notas. En 1º de la ESO también aprobé todo sin problema. Yo solo tenía problema con el inglés, en Argentina no se da en primaria, pero con el resto no. En Argentina para aprobar con suficiente tienes que sacar siete sobre diez, y aquí con que saques cinco, apruebas, por eso es más fácil. Además las cosas que se dan en clase también son más fáciles, no es que ya lo hubiera dado allí, es que en mi país todo es más complicado, con el nivel más alto y luego exigen más. Yo en el instituto no tengo amigos, todos son de fuera, del barrio o de la parroquia. Aquí vengo, doy las clases y me voy, no hablo con nadie.

Yo fui al colegio con tres años, a preescolar. Era un colegio público. Con cinco años pasé a primaria al colegio de mi barrio. Recuerdo que en mi clase había muchos chicos y pocas chicas. No iba al colegio de mi madre, ella no quería aunque estaba muy cerca. El nuestro estaba más alejado y había que atravesar un baldío. A mi padre le daba miedo porque era peligroso, y por eso, cada día nos llevaba mi papá. A los años pusieron un autobús que nos iba recogiendo a cada niño en nuestra casa, no había paradas como aquí, iba de casa en casa. Tocaba el claxon y salíamos. Mi colegio no era muy grande. Era pequeño, no tenía plantas. Tenía un patio grande y canchas de fútbol y baloncesto. En ese colegio había preescolar y primaria. No tengo mal recuerdo del colegio. Tenía alguna amiga, Camila, Mª Emilia... Sí me acuerdo de lo bien que lo pasábamos en los cumpleaños. En el recreo comprábamos cosas en el quiosco, podíamos comprar chuches, zumos, galletas, o lo que queríamos. Por las tardes salíamos a jugar todos los niños de la calle al lado de casa. No nos dejaban ir a las calles de atrás, pero delante lo pasábamos bien. Mis amigas del barrio eran diferentes a las del colegio, las mejores eran del barrio. No tengo contacto con ninguna de ellas. Recuerdo a un amigo del barrio que se llamaba Marco. Jugábamos todos los días. Jugábamos a la mancha (pillapilla), teja, a la pelota, a los Lego... Nuestros padres eran amigos y se reunían. Nuestros amigos eran del barrio. A mí el colegio me gustaba normal, no es que fuera algo excepcional, pero me sentía mejor allí.

En mi país los profesores tiene una relación amistosa, aquí son más serios. Las asignaturas son iguales excepto el inglés que se empieza en el instituto. No recuerdo a ninguno en especial. En el colegio las mesas se colocaban de cuatro en cuatro, aquí de dos en dos. Allí llevábamos guardapolvo azul y los profesores lo llevaban blanco. Eso y un par de cosas más fue lo único que me traje de mi país. Lo tengo colgado en mi armario, cada vez que abro, lo veo, a veces me lo pongo. Los domingos íbamos a misa todos juntos. Mi padre cantaba en el coro. Luego, a veces íbamos al parque. Allí los parques son parques, parques, no como aquí que son muy pequeños. Ahora mis padres ya no son religiosos.

A mí me gusta que me llamen Janette, aunque yo tengo puesto Adela Janette. Yo me presento como Janette, en casa me llaman así. Aquí cada uno me llama como quiere, y me da igual, antes me molestaba, pero ahora me da igual.

Antes mis tías me decían que no hablara en España con acento argentino. Me decían que aquí hay que hablar castellano de España, pero me cuesta mucho, yo tengo mi acento, aunque lo estoy perdiendo.

-Vamos a hablar de tu país:

No me acuerdo de mucho, lo he olvidado casi todo. Nosotros no hemos viajado por el país, yo solo conozco mi ciudad que es más pequeña que [nombre ciudad andaluza]. Yo vivía en un barrio apartado del centro. A veces mis padres nos llevaban a pasear al centro pero no íbamos mucho. Allí se va al centro a comprar

o comer, y como nosotros no comprábamos, ¿para qué íbamos a ir allí?, para nada. Me gustaba ir porque las calles son muy anchas y hay muchos comercios. En mi ciudad había muchos parques, pero no íbamos casi nunca. A veces, si nos llevaban, veíamos titiriteros. En mi barrio eran más estrechas y pasaba una acequia cerca. Cada vecino tenía que limpiar su delantera para que estuviera limpia.

Te he traído fotos para que veas mi casa y mi familia. Mi cuarto, el cuarto de mi hermano, el de mis padres, el salón, la cocina y el patio donde hacíamos las comidas. En este cuarto estaban los libros y en este estaban los juguetes, era nuestro cuarto de juegos. En el patio esta la lavandería. La casa era muy grande, había recibidor y todo. Teníamos un televisor muy grande y una radio. Con el tiempo mi padre tuvo que vender un trozo de patio a un vecino para que edificara. Esta foto es de mi colegio, yo tenía 9 años. Tenía el pelo liso, no como ahora. Tenía mucho pelo. Esta es la foto de la calle donde jugábamos, mira que ancha y cuantos árboles, aquí tenía 11 años. Mira esta, son mis amigos, con los que jugaba en la calle. Y esta es una foto del patio, mira que grande y era aún mayor antes de dividirlo. Esta es mi amiga Jane, vivía junto a casa y éramos muy amigas, pero ya no tenemos contacto. Este es el salón de casa, esta la cocina. Esta es mi familia en un cumpleaños, esta es mi abuela María, la madre de mi padre y estos mis padres. Estos dos son mis hermanos. Estas fotos las hicimos antes de venir, para traer un recuerdo. Mira, aquí comiendo, siempre comemos con Coca-Cola. Mira que guapa estoy aquí. Aquí desayunando, en Argentina desayunamos chocolate con tostada o galletas. Comemos más temprano, sobre la una. Salíamos del cole a las 12:30, y ya no volvíamos por la tarde. Esta niña con cara indígena no sé quien es, no la recuerdo. En mi clase había algunos niños indígenas porque Chile está muy cerca. Aquí vivo en un sexto. La casa es muy pequeña en comparación con la de Argentina. Tiene tres habitaciones, un baño, un salón y la cocina pequeñita. En mi cuarto hay una mesa para estudiar. Yo a veces estudio en mi cuarto y a veces en el salón. Si estoy en el salón, apagan la tele. Mi hermana siempre ayuda en el salón con mi mamá, necesita ayuda. Mi mamá está pendiente de los deberes, le pregunta siempre. Si no, ella no se preocupa. Está muy mimada. Es su niña mimada. Se lo hacen todo. No quiere salir, solo estar en casa. No quiere ir a ningún sitio. Mis padres la obligan a salir con ellos. Cuando vamos a algún pueblo en coche, no quiere salir del coche, se quiere quedar dentro. Es muy rara. Hace los deberes, pero no estudia nada. No quiere estudiar, pero es normal, ningún niño chico quiere estudiar, ¿quién quiere estudiar?.

Yo no soporto a mi padre, me llevo muy mal con él. Nos peleamos mucho y no nos hablamos. Yo le contesto mucho. Empezamos por tonterías y luego empieza una pelea y discutimos a matarnos. Luego cuando pienso en como empezó no me acuerdo.

La última pelea fue muy tonta. Estábamos de paseo y fuimos a tomar algo. El no hacía más que decir que termináramos que se quería ir, entonces, yo le dije que se callara ya y que dejara de molestar, y que se fuera él solo a casa. Entonces se enfadó conmigo mucho. Me dijo que me callara, pero no lo hice, es un pesado, le dije, vete, anda vete tu y déjanos, y cogió y se fue. Nosotros nos quedamos tranquilos. Desde entonces no me habla. Yo tampoco le hablo. Yo sé que él termina cediendo, ya me halará, lo hace siempre, él termina cediendo. A veces no les gusta lo que llevo de ropa y me dicen que me cambie, pero yo les digo que yo llevo lo que yo quiero y no me cambio. Aquí solo compartimos el almuerzo, cada uno desayuna y cena a su aire.

Mi padre dice que tengo mal carácter, pero yo le digo que es igual al suyo, él no me respeta, pues yo tampoco. No quiero hablar de él porque me pongo de mal humor, ya me está llegando el mal humor, me estoy cabreando, vamos a dejarlo, no quiero hablar. Mi madre cuando peleamos, no se mete, no dice nada, si se mete acabamos peor. Ese tema no quiero hablar de él, de verdad no me preguntes más, déjalo o me voy.

En Argentina no íbamos a muchos sitios. A la playa solo fuimos una vez, estaba lejos. Otras veces íbamos a un lago a pescar y dormíamos en tiendas de campaña. A mis abuelos íbamos a verlos de vez en cuando. Mi padre le llama a su padre don Salinas y a su madre mamá.

Yo comparto cuarto con mi hermana. Lo limpio yo los fines de semana pero entre semana está muy desordenado. Tendría que arreglarlo cada día pero no lo hago.

Mi padre se quiere ir a Argentina, no quiere estar aquí. Dice que no le gusta la música de acá. Mi mamá creo que se quiere quedar. Yo les he dicho que como soy mayor de edad, no me pienso volver si se van. Ya he perdido todo una vez y no pienso volver a perderlo otra vez. Yo no me voy. Mis hermanos no se quieren ir. A mi hermana no le va bien en el colegio. Le queda siempre algo. Mi hermano hace algún curso.

Ahora no tengo relación con mis primos de allí. Cuando vivíamos, nos reuníamos en las fiestas y los cumpleaños aunque nos llevábamos mejor con la familia de mi mamá. Vivíamos cerca. La familia de mi padre es muy estirada. A mi abuela le gustaba mucho el orden y la limpieza, no son ricos, pero se lo creen. Solo hablo con un primo que vive en Australia, su madre es hermana de mi papá. Cuando se casó con su marido, se fueron a vivir a Sidney, llevan muchos años allí. Mi padre tiene el resto de hermanos en Argentina, un mellizo y un chica. Esta tía es muy tonta, tienen dinero, pero se creen algo, son muy estirados, yo escucho a mis padres que lo dicen. A mi prima, su hija, la he visto un par de veces en mi vida. No me gusta hablar de estos temas porque no forman parte de mi vida. Ya no forman parte de mi vida, no me interesan.

Una prima de mi madre ha emigrado a los Estados Unidos. Los niños que salen fuera tiene otra mentalidad más abierta, lo noto cuando hablo con ellos. El hecho de venir aquí algo nos ha cambiado, poco a poco con el paso del tiempo, aunque tampoco tanto, seguimos igual que siempre.

Yo no tengo recuerdos de mi país, lo he olvidado todo, no pienso en mi país, ya vivo aquí y pienso en el día de hoy. No quiero pensar en lo de antes. Tampoco recuerdo cuando nos vinimos, solo recuerdo la fiesta de despedida que nos hicieron los amigos en una sala. Lo pasamos muy bien. El día siguiente nos vinimos a España. Un amigo nos había encargado unas tortas típicas para que trajéramos en el viaje, pero llegó tarde, y nos tuvimos que ir sin ellas, me dio mucha pena porque me gustaban mucho. Traíamos muchas maletas, trajimos todo lo que pudimos porque sabíamos que íbamos a volver. Metimos lo que pudimos, pero mis juguetes no cupieron, solo me traje una muñeca. El resto lo vendimos. Mis padres estuvieron vendiendo cosas todo el año anterior, poco a poco nos íbamos quedando sin cosas.

Primero vino mi tío con su familia. Él trabaja en una obra y ella tiene una tienda de todo a 100 que abre todos los días, tienen un niño de cuatro años y nos vemos poco porque trabajan mucho y no tienen tiempo. Ellos están muy bien. Luego, mis abuelos con la hija enferma, ellos no querían venir, pero mi tío les convenció por la niña (le llaman la niña, pero tiene 45 años). Mi abuelo cobra una pensión de

Argentina, él trabajó en un banco. Mi abuela cobra una pensión aquí, le han arreglado los papeles. Ella emigró con sus padres hace cincuenta años. Mi tía, la que está enferma, también cobra para los pañales y sus cosas. Al año siguiente, vino mi tía, es viuda, con sus cuatro hijos. El mayor tiene catorce años y el menor tiene diez. Aquí se juntó con un divorciado que no quiere que nos veamos, él no hace nada, no trabaja y se ha metido en la casa de mi tía con sus tres hijos que se ha traído de Argentina. Mi tía los mantiene a todos, el mayor, que tiene veinte años está todo el día tirado viendo la tele, los otros no estudian y mi tío enganchado al ordenador. Mi tía trabaja todo el día y cuando llega a casa, tiene que limpiar, cocinar y lavar, porque está todo sin hacer. Él tiene muy mal humor y la trata mal. No quiere que venga a vernos y nosotros no podemos ir a su casa. Antes, cuando íbamos, se metía en el dormitorio, y no salía ni a saludar. Cuando llamamos a mi tía para ver como está, en vez de reconocer su situación, se pone altiva y nos critica. Hemos dejado de llamarla, siempre terminamos mal. Por último vinimos nosotros, todos nos decían que esto estaba muy bien, pero no es verdad, es desilusionante, tanto esfuerzo, y estamos peor que en mi país, la única que está bien es mi tía inválida, ella ha mejorado mucho su nivel de vida. Ella no habla de Argentina, es feliz aquí, va al Centro Cívico y tiene amigas. Las calles están adoptadas a los minusválidos y con la silla se puede mover. Están intentando conseguirle un silla eléctrica.

Yo sabía algo de España porque mis tíos y mis abuelos vivían aquí y además mi abuela es de [nombre ciudad andaluza]. Yo estaba contenta por venir, pensé que aquí íbamos a vivir muy bien. Yo quería conocer España, todos hablaban bien de España y pensaba que íbamos a volver a Argentina cada año de vacaciones. Pero todo ha sido diferente, estoy cabreada porque nada ha salido como pensábamos. A mi mamá no le convalidan su título, y es maestra de primaria, y ahora no puede trabajar, está en paro. Mi padre también está en paro y lo estamos pasando mal. Al poco de llegar me desilusioné, no esperaba que iba a pasarnos todo esto. Al principio teníamos dinero de la casa de Argentina, y alquilamos un pisito cerca de mis abuelos. A los pocos meses mis padres empezaron a trabajar, pero el trabajo ha sido muy intermitente. Allí la casa era nuestra, mi madre tenía trabajo fijo en un colegio, y mi padre de músico. Nos engañaron, me siento engañada, todo es mentira. Hemos venido para nada. Nos contaron muchas milongas. Aquí estamos peor. En Argentina todos nos animaban a venir, todos creían que esto era el paraíso. Por eso digo que ahora no voy a volver, allí no tenemos nada, y yo no tengo fuerzas para empezar de nuevo. Yo ya no me fío de nadie, cuando me dicen que Argentina está bien, yo no lo creo. Yo quiero ahora vivir y trabajar aquí. Tengo que encontrar algún trabajo bueno.

No quiero que pienses que no estoy a gusto en España. Estoy a gusto y contenta. Me gusta más que Argentina, el problema es el dinero, si no fuera por eso, todo sería perfecto. Esta casa es más pequeña, pero si mis padres tuvieran dinero, no me importaría, el problema es que están en paro. Yo prefiero España porque hay de todo. En mi barrio encuentras desde una bibliotecas a tiendas, farmacia, de todo. Allí no hay tantos servicios, todo está muy expandido. Con respecto a la seguridad esto está mejor. En Argentina hay mucha inseguridad, hay robos y maleantes. Allí es peor. Con respecto a los colegios, allí los profesores son más “acogibles”, pero aquí hay ordenadores, inglés y más servicios. Si allí quieres eso, lo tienes que pagar. El nivel es más alto allí. Allí hay dos turnos, diurno y nocturno. Te puede tocar por la mañana o por la tarde, si te toca por la tarde,

tiene que ir aunque no te guste. Allí hay más respeto a los profesores, aquí no lo hay, los alumnos hablan muy mal a los profesores. Allí hay muchos actos nacionales, se sube la bandera, se canta el himno cada día, hay muchos actos protocolarios, aquí no se hace nada. Solo para el día de Andalucía. Eso me llama la atención. Allí cada día formábamos, cantábamos y subíamos la bandera. Los de la tarde, hacían lo mismo y la bajaban. Con respecto a los deberes no veo diferencia. Allí los alumnos estudian más, aquí los niños no hacen nada, no trabajan. Yo con el tiempo he ido dejando de estudiar también.

Me gusta mi barrio de aquí, aunque está más sucio que el de Argentina. Mi país es más limpio. A mi padre no le gusta España, a mi madre sí. A mis hermanos y a mí también.

Mi abuelo tiene cáncer de colon, le han operado el viernes pasado. Ya está mejor. Mi madre se ha traído a mi tía a casa porque ella no se puede quedar sola, hay que cambiarla, darle de comer, acostarla y hacérselo todo. Mi padre la lleva todos los días a sus actividades mientras mi madre se va al hospital. Mi otra tía no va, tiene que trabajar, y mi tío esté en un taller y tampoco va. En casa estamos muy apretados, pero no hay más remedio. Mi abuela paga a mi madre por este trabajo. También le paga por ir a limpiar su casa dos días por semana, ella está mayor y no puede, bastante tiene con atender a la niña. Mi padre dice que de algo se tiene que morir un viejo, que no pasa nada. Yo no estoy triste, estoy bien.

El viernes salí con mi novio John por el barrio, es de Ecuador. Dimos una vuelta y luego subimos a casa. Mi padre le ofreció cenar, pero él dijo que no tenía ganas. Cuando nos metimos en mi dormitorio le pregunté de nuevo y me dijo que tenía hambre, pero que no quería comer delante de mi padre. Así que, preparé unos hot dog, y cenamos los dos en mi dormitorio. El sábado por la mañana dormí hasta tarde. Por la tarde nos fuimos al río a tumbarnos en el césped. Nos quedamos hasta muy tarde allí tumbados.

No te he dicho que tengo migraña, empezaron en verano, pero ahora las tengo también en invierno. El dolor se me quita con paracetamol. Cuando me duele, voy a la farmacia, compro calmantes, me los tomo y se me quita. Ayer me dolió y como no tomé nada, ahora me está empezando a doler otra vez. El médico me ha dicho que es migraña y que tome Dolalgial. Así que, yo lo solucione tomando lo que pillo o lo que compro en la farmacia. Estoy cansada, no recuerdo nada, estoy de mal humor. Duermo mal y me duele el cuello. El viernes estaba muy enfadada con todos, con la vida, con mi papá. Mi papá antes era muy católico, pero ahora no lo es. Yo necesito la partida de bautismo para mi confirmación y le pedí que llamara a Argentina para pedirla. Me dijo que no, que eso era caro, entonces discutimos. Si no tengo el papal, no me puedo confirmar, y yo quiero asistir al acto. Él dice que yo no soy practicante, y es verdad, no practico mucho, pero quiero confirmarme, todas mis amigas lo van a hacer, me he comprado un traje y luego va a haber una fiesta muy bonita. El cura me ha dicho que mi padre firme una declaración jurada y menos mal que con eso se ha arreglado todo. No quiero ni pensar que no pudiera confirmarme, sería la única. Yo no soy una monja, no soy practicante, practicante, pero me gustan esas cosas, lo he decidido y ya está, no tengo razón para hacerlo, es solo que es mi gusto, lo hago porque quiero, porque me da la gana, porque llevo mucho tiempo detrás de hacerlo. La confirmación es para mí importante porque he decidido que la voy a hacer, eso es lo único que yo me he planteado, no hay ninguna otra razón.

Cuando vinimos, en Argentina era verano y en España invierno. Nos cambiamos en el avión porque nos habían dicho que aquí hacía mucho frío. Recuerdo que tomamos tres aviones, fue un viaje muy largo.

Yo he cambiado mucho desde que llegué, me he encerrado mucho en mí, no me gusta hablar de mis cosas ni de mi vida. A nadie le importa nada de mí. Estoy harta de que me hagan preguntas, no entiendo porque te interesa mi vida. Ya me lo has explicado muchas veces, pero me he cansado, no quiero pensar en mi vida, ni quiero hablar de ella. Me tengo que pensar si venir más.

[Me da plantón varias citas consecutivas]

Hoy me siento contenta de verte. Hoy voy a hablar, te voy a contar todo lo que me preguntes, hoy estoy contenta. He preguntado por ti, pensando que no estrías por los plantones que te he dado todas estas semanas, pero he recapacitado y creo que no me he portado bien contigo, por eso he venido a buscarte. Sinceramente pensé que, aunque siempre quedamos a esta hora, no habrías venido porque estarías enfadada por lo mal que me he portado contigo, pero veo que eres buena persona y no te has enfadado.

Mi novio lleva ya varias semanas entrando en casa, ya se siente mejor, mis padres se están portando bien, se lo hacen cómodo y son muy amables con él. Esta semana ha habido discusiones en casa y me ha costado concentrarme, cuando discuten se me quitan las ganas de estudiar. Estoy preocupada por las notas, si no apruebo, no me quedan años para terminar el bachiller. Y he repetido tres veces 1º. Solo tengo un año para segundo. Pienso que soy tonta, con lo fácil que es aprobar en España.

He pensado mucho en las razones de mis suspensos, creo que es debido a que empecé a salir más de la cuenta y cuando llegaba a casa estaba cansada y me acostaba. El primer año que suspendí, nadie me controlaba, mis padres estaban toda la tarde trabajando y yo hacía lo que quería. Iba a [nombre ciudad andaluza] Acoge, me iba por ahí, salía y entraba. Ahora tampoco me controlan mucho, están todo el día en el ordenador. En Argentina los hijos tratan a los padres con más respeto. Aquí los latinos hacen lo que quieren y hablan mal a los padres, nos hemos acostumbrado a hacer lo mismo que los españoles.

Yo no tengo amigas españolas, ellas no se abren, no tienen interés por incluir a nadie en su grupo. Son muy cerradas. Yo observo, y si no veo una intención de acercarse, simplemente paso, no me arrastro ante nadie. Por eso mis amigas y amigos son latinos, porque ellos sí se abren, es más fácil.

Desde que estamos en España nuestra relación ha cambiado, pero creo que es debido a que somos mayores, no al hecho de vivir en España.

-¿Tienes relación con la orientadora?

- La tuve una vez

-¿Por qué?

- No te lo quiero contar

- Venga

- Ya lo sabes, le dije que no te lo contara, es una embustera.

-No, ella no me ha contado, ha sido otra persona

- No quiero hablar de eso, me voy a ir (se pone a llorar). Me hace mucho mal. Cada vez que lo cuento, lloro. No deberían habértelo dicho.

Bueno, te lo digo rápido, me arrancaba el pelo a mechones, no me preguntes por que, no lo sé. No quiero hablar. Lo hago sin darme cuenta. Empecé en 3º de la ESO, entonces tenía la cabeza llena de calvas, ahora lo tengo bastante bien, cada

vez me controlo más. Empecé a hacerlo un día y ya no podía parar. Se dieron cuenta en el colegio y avisaron a mis padres. Me veían que me arrancaba los mechones, yo no sentía dolor. Me llevaron al psiquiatra, pero no me hizo nada. Lo hago sin darme cuenta, dicen que me autolesiono, pero no estoy de acuerdo. No sé que me pasa. Me han mandado a clases de relajación, pero tengo que pedir hora y no lo hago. No me apetece ir. Tampoco me gusta el psiquiatra, he dejado de ir también. Pierdo mucho tiempo y no sirve para nada.

Yo quiero acabar bachillerato para ir a la Universidad, a ver si acabo el año que viene. La historia me encanta, pero no apruebo porque no estudio, me aburre estudiarla. El inglés tampoco lo estudio, es mucho, y no me puedo tirar toda la tarde metida en el cuarto. Yo voy rápido. Las matemáticas tampoco las estudio mucho. Esas son las razones por las que suspendo, tengo baches y no dedico tiempo. Mi meta es aprobar con nota, pero tengo que ponerme, es mucho, se hace pesado y no me pongo, me da pereza. Cuando no entiendo algo, lo dejo. Empiezo una cosa y la dejo, empiezo otra y la dejo, estoy aburrida.

Mi tutora dice que tengo solo tres horas de clase y que tengo tiempo suficiente para las tres asignaturas, pero no soy capaz. En mi casa me distraigo y a la biblioteca no me gusta ir sola, mis amigas no quieren ir y sola me da vergüenza. Dice la tutora que le tengo que dedicar dos horas diarias a cada asignatura, pero seis horas diarias es mucho, no soy capaz, no puedo. Cuando veo lo que tengo, me agobio. Yo empiezo a estudiar los exámenes dos o tres días antes, y claro, no me da tiempo. Mi tutora dice que tengo que empezar mucho tiempo antes, pero yo no tengo esa costumbre y no la puedo poner en práctica. Yo vengo al instituto porque sí, no me apetece nada venir aquí, pero necesito el bachiller para ir a la Universidad. Soy lista y sé que podría sacar mejores notas, pero no me gusta estudiar. Antes estudiaba porque tenía ánimo, pero ahora no lo tengo, no tengo ganas. Los ojos todavía no están curados, están mejor, pero no veo bien, he perdido mucha visión. No puedo usar lentillas y no pienso usar gafas, pero eso no creo que tenga que ver.

Me gusta leer, pero no hay dinero para libros. A veces me los prestan las amigas. El último que me leí era muy interesante, los juegos del hambre. Ahora no tengo nada que leer. Yo no hago deporte. No voy al cine ni al teatro.

Yo creo que en España la vida me va a ir bien, pero para eso tengo que estudiar y hacer una carrera. Mis padres me ayudarán, pero yo tengo que ponerme a trabajar. Yo nunca he suspendido hasta que llegué a bachillerato.

.....

Esta Navidad mi padre he encontrado trabajo. Ha trabajado de músico en un barco. Menos mal. Mi madre ha perdido el suyo, el señor que cuidaba se ha muerto y se ha quedado en paro. La Navidad ha sido normal. En mi país la Navidad es en verano y cenamos al aire libre y vamos a la playa. Aquí hace frío. Cenamos carne y picamos queso y embutido. Aquí cenamos igual. El 24 cenamos con mis abuelos y luego salimos a bailar a la discoteca. Yo le propuse a mi novio salir después de la cena, pero me dijo que no tenía ganas. Me preguntó que qué tenía pensado hacer, y le dije que me iría a casa con mis padres después de la cena, pero cuando acabábamos de llegar, llamaron mis amigas para que me fuera con ellas a bailar un rato. Me pinté un poco y me fui. Al rato de llegar, una chica me dijo que acababa de ver a mi novio bailando en la pista de la disco de al lado. Le busqué y me dijo que no pensaba salir, pero que los amigos le habían llamado y le habían convencido. Nosotros no estamos uno encima del otro. Nos damos

libertad. Cada uno estuvo a lo suyo. Llegué a casa a las ocho de la mañana. En Fin de Año mi madre y nosotros tres picamos algo en casa y después yo me fui con mis amigas a bailar.

Yo no he tenido Reyes, mis padres no nos pueden dar, no tienen dinero. En vacaciones no estudio, hay que disfrutar las vacaciones. No he estudiado nada. En la primera evaluación he aprobado todo, con cinco, pero he aprobado todo.

.....

Hoy estoy muy cansada. He estado todo el fin de semana en la playa de retiro. Hemos alquilado una casa muy grande, es como una residencia con muchas camas. Es una casa de unas monjas. Cada persona llevaba comida y bebida para compartir, yo llevaba filetes empanados que me hizo mi mamá por la mañana y Sprite de dos litros. Tuve que pagar 10€ por todo el fin de semana. Todo el sábado estuvimos con los catequistas trabajando y preparando la confirmación. Me confirmo el mes que viene y ya me he comprado un vestido muy bonito.

Mi padre se llama Andy, él quiere que le llamen así, aunque en su carnet pone Andrés. Tiene 50 años. Mi padre trabajaba de administrativo en una empresa de aguas. Mi madre se llama Rose y también tiene 50 años.

Madre de Janette

Lo primero que le quería preguntar es si Adela ha colaborado con usted, si le ha dicho qué le ocurre. Está muy rara, no sé que le pasa. Nos ve como a sus enemigos. Ella ve a todos como enemigos. A veces es un ángel, dulce colaboradora, otras veces es agresiva y forma unas madres que dan miedo, solo por tonterías. Para ella todo el mundo es sospechoso de ser un enemigo. En Argentina era igual, solo que aquí se ha acrecentado. Aquí se siente muy insegura, sobre todo en ciertos grupos. No quiere reconocer que es tímida, pero lo es. A veces hay que acompañarla a sitios, que con 19 años, no es comprensible. Se hace la independiente, la mujer segura, pero no lo es tanto.

-Usted la llama Janette, ella me ha dicho que la llame Adela.

-Bueno, su nombre completo es Adela Janette, pero en Argentina todos la llamábamos Alec, al llegar a España ella se presentó como Adela. Nosotros nos enteramos cuando un día una amiga la llamó por la calle. Yo le pregunté y me respondió que se había presentado así en España, que quería que todos la llamaran así de ahora en adelante, pero nosotros en casa seguimos igual. Usted llámela como quiera, no tiene importancia. A veces he pensado que ella se ha presentado como Adela por romper con su pasado en Argentina, y su pasado va unido a su nombre, no sé, a veces hace cosas que no comprendo.

La vida de nosotros en Argentina era muy buena, sobre todo, los primeros años de matrimonio. Entonces, estábamos muy bien, trabajábamos los dos con buenos sueldos y salíamos mucho. Cada fin de semana viajábamos, paseábamos, comprábamos buena ropa, todo era perfecto. Alec es la mayor, y era el ojito de su papá, pero luego vino el corralito, la venta de empresas, el paro de mi marido, y la cosa empezó a ir mal. Era difícil encontrar trabajo, y al pasar los años todo se iba complicando. Menos mal que yo seguía trabajando, soy profesora de primaria, aunque aquí no me convalidan el título. Yo iba a trabajar de 8:00 a 12:30, un trabajo muy bueno. Mi marido buscaba cada mañana trabajo, pero era difícil, a veces encontraba algo, pero eventual.

Mi marido estudió hasta bachiller, empezó la carrera, pero la dejó. Él siempre trabajó de funcionario, pero cuando privatizaron la empresa, lo echaron. Yo estudié magisterio, pero allí la carrera tiene dos años, y aquí no me reconocen el título. Aquí tendría que hacer la carrera de nuevo, y no puedo.

Mis padres y algunos hermanos se vinieron hace mucho tiempo, mi madre es española. La familia de mi madre emigró a Argentina después de la guerra porque entonces Argentina estaba muy bien. Un familiar de mi madre vivía allí, y fue tirando de todos. Mi madre se fue muy jovencita y al poco de llegar se enamoró de mi padre. Cuando mi padre se jubiló decidieron volver a España con mi hermana inválida. Todo el mundo le decía que aquí los avances para mi hermana eran muchos, y pensaron venir. Volvieron hace 10 años. Mi padre tiene una buena jubilación, pero aquí se reduce mucho. Aquí tienen alguna ayuda por mi hermana, y mi madre creo que recibe algo también.

A nosotros nos gustaba Argentina, pero todos nos decían que España estaba muy bien, que había trabajo, que era duro, pero que merecía la pena. Pensábamos que el nivel cultural era muy alto y que los niños estudiaran bien. Al llegar, vimos que esto era parecido a Argentina, nos quedamos desilusionados. Es algo mejor, sí, pero no como nos habían dicho. Alec era la que más feliz venía, esta muy contenta, ella esperaba encontrar amigos, esperaba encontrar algo especial, pero cuando llegó se desinfló. Vio que no conocía nadie y que era difícil entrar en los grupos, entonces se encerró. A partir de ese momento, todos son reproches hacia nosotros, se siente engañada, ¡pero nosotros también estábamos engañados!. Siempre no recrimina todo, nos culpa de todo, está enfadada con el mundo. Me preocupa mucho.

Yo intento hacerle ver que nosotros tenemos suerte porque hemos venido con familia en España y que somos muy afortunados por ello. Hay gente, que cuando llega, no conoce a nadie y tienen que meterse en un piso patera. Nosotros llegamos con un piso alquilado, pequeño, pero nuestra casa. Vivíamos cerca de mis padres y mis hermanos, y fue de gran ayuda al principio, nos apoyaron mucho, pero eso ella ni lo veía, ni lo ve, se quejaba y de queja por todo. Siempre le hago ver a las familias que viven cerca de nosotros y que están separados o que el padre vive en un sitio y la madre en otro, o bien que, el padre está con unas y con otras de discoteca en discoteca siempre borracho, pero ella no quiere ver nada, siempre está quejosa. Le digo, tienes una familia estructurada, eres afortunada. Lo que más le ha hecho sufrir ha sido la dificultad para encontrar amigos nuevos, le ha costado mucho.

Ella le echa la culpa más al padre que a mí. Él es muy tajante y eso no lo soporta. En su casa eran muy rectos y no había diálogo y hace lo mismo con los niños. Yo intento comprender la actitud de Alec, está insegura, tenemos una situación económica mala y eso le preocupa. Yo prefiero callarme y luego preguntarle. Mi marido le da dos gritos y se lío. La situación es terrible. Están siempre de pelea.

El niño tiene miedo al padre, todo me lo cuenta a mí. Los problemas del colegio son míos. La pequeña es de su padre, es su niña. La tiene demasiado mimada y protegida. Creo que no es bueno, pero él no entra en razón. Teme como si se fuera a romper. Ella tiene un carácter muy suave.

Nosotros no nos llevamos muy mal. Nos conocemos y sabemos como somos cada uno. Tenemos nuestros problemitas pero vamos tirando.

Nosotros llegamos en Navidad, ella allí había terminado sexto, pero aquí la metieron en sexto otra vez. Ella no quería, pero pensamos que era lo mejor

porque no sabía inglés, además de las diferencias que hay. Se enfadó mucho y empezó a estudiar menos. El primer año, de todos modos, le fue muy bien. Sobre todo en inglés, que no sabía nada y sacó sobresaliente. Yo se lo agradezco a su profesor que se preocupó mucho por ella, se quedaba en los recreos a explicarle y por las tardes también le explicaba. Ella aprendió en un año lo que sus compañeros habían aprendido en toda la primaria. Ese profesor es muy querido por todos nosotros, cuando lo vemos nos acercamos a saludarle, y cuando voy al colegio a recoger a mi hija pequeña me encanta verle. Yo siempre le digo a mi hija que ella es capaz, que vea lo que pudo hacer recién llegada, aprobó todo y con buenas notas, pero parece que lo ha olvidado.

Fue duro para ella pasar al instituto, quería quedar bien, y eso le proporcionó mucho estrés. Primero y segundo fue bien, pero en tercero se relajó. Empezó con las especulaciones de que no era necesario estudiar tanto para aprobar, que ella era capaz. Empezó a dejar de ir al día. Pienso que las amistades le fueron mal. Los amigos eran del barrio y del colegio, que los siguió manteniendo en el instituto. En un principio, cuando llegamos, los amigos eran de aquí, y creo que eso le hizo bien, eran niñas muy estudiosas que sacaban buenas notas y ella quería ser como ellas, pero al llegar al instituto empezó a conocer a gente nueva, gente de fuera, de otros países, y se fue separando de sus amigos del colegio. Creo que eso le perjudicó. Al final de segundo empecé a ver el cambio en su actitud, el cambio en la forma de ver al instituto, el cambio en su actitud hacia el estudio. Aprobó segundo, pero bajó mucho al final, podría haber sacado buenas notas pero aprobó por los pelos. Creo que los profesores le echaron un cable.

En tercero, empezó mal, y continuó mal. Sus amigos no estudiaban, ella tampoco. Se separó de los españoles y empezó a salir con gente nueva. Eran latinos, no argentinos. Nosotros no nos llamamos latinos, para nosotros los latinos son el resto de suramericanos. Los argentinos nos sentimos diferente. Por eso le he dicho que sus amigos son latinos porque no ella no sale con gente de nuestro país. Fíjese, hasta el novio que se ha echado es latino, es de Ecuador. Ella va a lo más fácil, a lo cómodo. Meterse en grupos de españoles es duro, pero no imposible, el hecho de no sentirse acogida como ella esperaba, le ha hecho sufrir, por eso se ha unido a latinos, que para una argentina, es muy fácil. La gente con la que va ha dejado los estudios, no digo que sean malos, solo que no estudian, unas hacen peluquería, otras algún módulo, pero ninguna estudia bien. Su novio sí estudia, está haciendo Económicas, me gusta, la quiere y la respeta, pero la niña no se deja influir por él.

Yo creo que el nivel de España es más alto en la ESO y bachillerato, aunque la primaria está mejor en Argentina. Allí hay que corregir a diario los cuadernos de los alumnos. Hay control de la letra, de la caligrafía, de cada ejercicio de matemáticas. Se les pone anotaciones a diario al alumno y a los padres. Aquí corrigen en alto en la pizarra, sin control de nada. Mi hija pequeña hace autocorrección y eso no me gusta. A mis tres hijos se les ha estropeado la letra en España.

Mi hija pequeña va fatal en el colegio. No quiere estudiar, no hay manera. Llegó muy chiquita, con cuatro años y empezó desde parvulitos, ella no ha notado nada, pero es muy vaga. Me tengo que poner todos los días con ella si quiero que haga los deberes. No le gusta estudiar, ella lo dice claramente. No le gusta esforzarse. Necesita una persona al lado, si no, no hace nada. En clase no atiende, está en su mundo. Ha repetido quinto, a ver si aprobara este año.

Mi hijo va mal también. No quiere estudiar. La culpa la tiene el medio, los vecinos. Toda la tarde están tocando al timbre. Cuando le dieron las notas de la segunda evaluación y vi la cantidad de suspensos que tenía, le pregunté que como le había ido a sus amiguitos, me dijo que igual que a él. Le pregunté que de donde eran sus amigos, me dijo que tenía uno español, ninguno argentino y resto latinos y marroquíes.

Christian es el líder del grupo de amigos latinos. Lo admiran por ser argentino. Me han llamado del instituto para decirme que da muchos problemas. Le han expulsado una vez por bronquear. Está haciendo 1º de bachillerato, pero no va a clase y no estudia, así que suspenderá. El año que viene dice que hará un módulo.

Alec unas veces dice que hará un módulo y otras que irá a la Universidad. No lo tiene nada claro. Dice que viene al instituto porque la obligamos, pero en el fondo, viene porque quiere, si no quisiera, le aseguro, que no vendría. Está liada y no sabe que hacer. Por otro lado, ahora en el instituto está incómoda, es la tercera vez que hace 1º, y está descolgada de amigos. En clase no se relaciona con nadie.

Cuando llegamos, encontramos trabajo rápido. Mi marido encontró trabajo de administrativo en una empresa. A los años le despidieron, pero encontró otro en otra empresa de seguridad. Le pagaban muy bien. Luego encontró otro de pinche, pero le despidieron porque lo hacía mal, no sabe nada de cocina. Ahora se dedica a la animación y canto. Canta donde le contratan, en fiestas, comuniones, bodas, en barcos, en todos los sitios. Tiene su página web, y le salen muchas cositas. A veces no tiene nada, pero vamos tirando.

Yo he trabajado de Seguridad en la feria, en un bar, de dependienta en una tienda, de comercial en Citybank, en la empresa de ayuda al automovilista, en una empresa de ayuda a los discapacitados, cuidando niños por las tardes y cuidando ancianos. El último que estaba cuidando se ha muerto, y desde entonces estoy en paro. He hecho varios cursos de atención a discapacitados y de administrativa, pero no tengo práctica y no me sale nada.

Yo siempre he estado fuera de casa por las tardes y los niños se quedaban solos. Pienso que eso ha podido ser negativo para su estudio, pero no me quedaba otro remedio. En Argentina yo acababa de trabajar a las 12:30 y estaba con ellos toda la tarde, pero aquí es imposible, me da pena, pero ¡qué le vamos a hacer!

Yo no puedo volver ahora a Argentina. Vendimos la casa, el carro, todo. No tenemos nada, no podemos volver. Mi marido quisiera volver, pero no es posible.

Yo estoy muy contenta en España. [nombre ciudad andaluza] me encanta, además mi familia al completo vive aquí, mis padres y todos los hermanos vivimos en [nombre ciudad andaluza], pero tenemos un gran problema, que no es ni el trabajo ni el dinero. Hay muchos españoles que están en nuestra misma situación o peor. El grave problema de mi familia es el tipo de amigos que tienen mis hijos. Nosotros vinimos aquí en busca de un contexto de españoles y resulta que mis hijos se han juntado con lo peor de la gente latina. Si hubiéramos querido convivir con latinos, hubiéramos emigrado a cualquier país emergente de América Latina, pero eso no es lo que queríamos. Nosotros queríamos vivir en España con españoles. Hubiéramos querido vivir en un barrio de gente normal y mire donde vivimos, en un barrio lleno de gente con problemas, tanto latinos como españoles. Pero no podemos pagar el alquiler en otra zona y claro, mis hijos se juntan con lo que tienen a su alrededor que además es lo más cómodo.

La diversidad es buena, no quiero que piense que soy racista. ¿Por qué mi hijo es el líder del grupo de latinos? Se siente alto, elevado, importante entre los latinos,

lo admiran y lo valoran mucho. Entre españoles es el más bajo, no es admirado ni sobrevalorado. Si mi marido y yo tuviéramos buenos trabajos y ellos estuvieran en buenos colegios y en buenas casas, pues no se sentirían tan bajos, pero estamos en precario, hemos bajado de nivel y eso les perjudica. La culpa es nuestra. Ellos por otro lado, quieren sentirse bien, y como los argentinos están valorados entre los del barrio, pues a lo más rentable y cómodo. Por otro lado, hay un dicho que dice: “el latino le cierra la puerta al argentino”, hay como envidia y a veces también es un problema. En Argentina vivíamos en un barrio bueno, la casa era muy grande y teníamos un gran terreno. Los vecinos eran estupendos. Los compañeros del colegio eran como nosotros, gente trabajadora, gente bien, organizada. Sus hijos eran estudiosos, no daban problemas. El piso de aquí es muy pequeña.

Yo no estoy descontenta con los españoles, no nos han tratado mal, yo no he sentido ningún rechazo, además nosotros nos movimos desde el primer momento con DNI español. A mi marido, todos los contratos se los han hecho como español, a mí también, no ha habido ningún problema. A pesar de esto, mi marido no quiere estar en España, quiere volver, pero ese es su problema, no pone de su parte para integrarse. Siempre está criticando todo lo español. Por otro lado, se relaciona muy bien con los de aquí, se lleva bien con todo el mundo, es muy querido, pero no lo quiere reconocer. Solo dice que quiere volver. Lo de los niños es otra cosa, son las compañías.

Mi país es un sitio muy pueblerino, la gente es muy intolerante.

Nosotros aquí no tenemos amigos, ni latinos ni españoles. Los fines de semana no salimos, estamos en casa. Solo nos relacionamos con la familia. Yo voy a casa de mis padres a limpiar dos veces en semana, mi madre me paga porque sabe que lo necesito. Mi marido ayuda también, lleva a mi hermana al Centro Cívico cada día. Es disminuida física y psíquica. Con mi hermano me llevo bien, no nos vemos porque trabaja día y noche para ahorrar, pero no hay problemas. Con mi hermana la viuda me llevo mal, no tenemos relación, solo alguna fiesta y ya está. Mi hermana trabaja y él vive de ella. Él no busca y por tanto no encuentra, vive muy bien así. Está todo el día en el ordenador jugando a jueguecitos. Mi hermana tiene mal carácter, es difícil. Mejor lejos.

Mi marido se relaciona más con la hermana de Australia, con los de Argentina se relaciona poco. Esta hermana fue la primera en emigrar. Se fue hace muchísimos años con su marido recién casados. Ahora se han divorciado, pero está saliendo con otro señor. Tiene una hija y le ha ido muy bien en la vida. Es una profesional. Tiene una casa muy grande con piscina, le va muy bien.

Nosotros usamos mucho el ordenador, primero veo el correo y luego juego, es mi vicio. Mi marido tiene el suyo, y yo el mío, pero el de mi marido no lo usan, me piden el mío. Yo lo utilizo como terapia, para relajarme, me pongo tres o cuatro horas y me quedo como nueva. Si los niños lo tienen, y yo quiero jugar, los levanto porque yo también necesito mi tiempito.

Alec se suele levantar tarde, estudia algo por las mañanas y por las tardes suele salir a hacer cosas o con los amigos.

Si mi marido me llama, me tengo que ir, él no quería que viniera, decía que era una pérdida de tiempo, pero yo he insistido.

JIMMY

Me llamo Jimmy, estoy en cuarto de la ESO y tengo 16 años. Nací en 1995, soy de Lima, Perú. Llegue a España con 13 años. Vine con mi padre y mi hermano pequeño. Hace 10 años, mi madre se vino sola, cuando llevaba en España unos años, se quedó embarazada de mi hermano Ismael, tuvo al niño aquí y a los pocos meses, se fue a Perú a dejarlo con nosotros. Ahora nos hemos venido los tres, pero mis padres se han separado.

En Perú empecé a ir al colegio con tres años. Hice primería y cuando estaba acabando primero de la ESO, me vine para acá. Siempre he sacado buenas notas excepto en primero de la ESO, que estaba nervioso porque me venía a España, además, mi madre me dijo que, como secundaria no es obligatorio en Perú, dejase el curso y continuara en España. Cuando llegué, me volví a matricular en primero. Al principio, me costó un poco, pero luego me acostumbé y en junio solo me quedó inglés. Me lo preparé solo en verano, me compré un libro y estudié mucho. En junio saqué un notable. En segundo, tercero y cuarto aprobé todo. No estudio mucho, dejo todo para el último momento, pero apruebo. Estudio unas tres horas diarias, con eso tengo suficiente. Cuando hay exámenes estudio más. Siempre hago los deberes.

Voy a hacer el bachillerato de ciencias porque quiero hacer ingeniería aeronáutica. Dicen que bachillerato es muy difícil, así que el año que viene tendré que estudiara más.

En mi casa vivimos mi madre (Magdalena), su pareja Max (que va y viene), la hija de los dos, Macarena, bueno mi hermana, que tiene cinco años, mi hermano Ismael con ocho y yo. Cuando llegué, me enteré que mi madre tenía una hija, sé que es mi hermana, pero no tengo ninguna relación con ella, es una engreída, mimada y malcriada. Mi madre le da todos los caprichos y es insoportable. No estudia, no le gusta el colegio. A mi hermano no le cuida, no le da caprichos y a mi tampoco, me gustaría que por lo menos, a mi hermano le quisiera un poco más. Mi hermano y yo estudiamos mucho y sacamos buenas notas porque creemos que es lo correcto.

Mi madre tiene en España varios hermanos, tenemos mucha relación. Un tío trabaja en un bar y mi tía en una casa. Llevan aquí cinco años. Otro

Mis padres se separaron hace muchos años cuando cada uno vivía en un país. Yo quiero mucho a mi padre, le veo cada dos meses, pero le llamo todos los días. Siempre he vivido con mi padre, mi madre se fue cuando yo tenía seis años, luego vino unos días a dejar a mi hermano, y ya no la volví a ver más hasta que mi padre nos trajo. Cuando llegamos a España, mi padre se quedó en casa de mi madre unas semanas y luego se alquiló una habitación. A los pocos meses, encontró trabajo en Madrid y se marchó. Fue muy duro para nosotros. Me costó adaptarme a mi madre. Me quedé con mi madre que no conocía, y mi padre se fue. A mi hermano pequeño le costó mucho también, no conocía apenas a mi madre. Cuando viene se queda en mi casa.

Mi madre cocina y yo friego los platos después de comer, por la noche friega mi madre. No estudio por la tarde, tengo muchas distracciones en casa, la tele, la play, el ordenador, mi hermana pequeña, no puedo estudiar. Me pongo sobre las ocho, hago los deberes, ceno y luego cuando hay silencio, estudio. Me acuesto sobre las doce de la noche, llego todos los días muy cansado al instituto. Mi madre me da

libertad, me deja hacer lo que quiero, no se mete, tampoco me gustaría que lo hiciera. Si me dijera que estudiara, la respetaría porque es mi madre, pero no me gustaría. A su pareja no se lo permitiría, no tenemos ninguna relación, se están enfadando continuamente, va, viene, se pelean, se vuelve a ir, no le vemos en una temporada y siempre así, las peleas son horrosas. Desde que llegué ha sido así. Ahora está en casa, llegó ayer, llevaba dos meses fuera. No se porta con mi madre como se debería portar un hombre, un hombre no se porta así con una mujer, no simpatizamos. Le saludo educadamente y me meto en mi cuarto, nunca me ha hecho nada, pero no me gusta que se pelee tanto con mi madre. No quiero tomarle cariño si sé que se va a ir en unos meses. Mi madre es muy rara también, se pelea con él y luego le abre la puerta. Está meses sin venir y luego un día llama y mi madre le mete en casa. Cuando viene, da dinero, cuando se va no mantiene nada. Mi padre es muy inteligente, no se mete en estas peleas, siempre manda lo que le corresponde.

Le he dicho a mi madre que lo deje, pero dice que es mayor y que sus decisiones las toma ella sola. No me permite meterme en sus cosas.

Mi madre no trabaja, estudia auxiliar de enfermería. La casa la mantiene mi padre, que le manda dinero por nosotros dos, y su pareja, que trabaja en un bar. Nos van a embargar la casa, mi madre no puede pagar la hipoteca, no sé donde vamos a ir. Le han salido algunos trabajos, pero dice que quiere estudiar, hay mucha demanda y a ella le gusta mucho la enfermería, siempre le ha gustado, España es un país viejo.

Mi casa de Lima era muy grande, estaba cerca de la ciudad. Yo tenía un dormitorio con mi padre y mi hermano. Vivíamos en la casa de mis abuelos maternos con todos mis tíos y mis primos. Cuando mi madre se vino nos quedamos en esa casa porque mi padre se llevaba muy bien con la familia de mi madre. Mi padre es un buen hombre, siempre se ha portado bien con ella, mi madre lo reconoce.

Mi barrio era muy peligroso. Era un barrio de traficante de droga y teníamos mucho problemas. Era muy inseguro, teníamos siempre mucho miedo. Había tiroteos, peleas, etc.... Salíamos a jugar, pero cuando llegaban, nos teníamos que ir a casa. El parque era suyo, si llegaban y estábamos, nos apedreaban. Una vez la policía rodeó mi casa porque pensó que estábamos con ellos. Fue horrible porque estábamos mis abuelos, mis tíos y mis primos, pasamos mucho miedo. No sé si mi padre decidió venir por eso o por trabajo.

Mi padre era taxista. Mi madre se vino porque ella quería ganar dinero para tener una cosa nuestra. Primero se fue a Argentina, luego a Italia y luego se vino a España. Se quedó embarazada para que le dieran la nacionalidad, primero se la dan al hijo, luego a la madre y luego la madre se la pasa a su familia. Por eso, tuvo al bebé, nos lo llevó y volvió a seguir trabajando. Nosotros llegamos siendo españoles. Mi madre siempre me pidió que vinera, pero yo quería estar con mi padre, estaba bien con él, con diez años, cambié y le dije que pensaba venirme para conocer España.

Mi madre tiene siete hermanos y cuatro han emigrado con sus hijos. Primero vienen las mujeres y luego se tren a la familia. Cuando mi madre vino, me llamaba todos los días y me decía que [nombre ciudad andaluza] era muy segura, pero no quería venir.

En Lima tengo algunos primos de mi edad que echo mucho de menos, también tengo tíos de mi edad a los que quiero mucho, son como mis hermanos, el que

más quiero es a Maxy. Mi abuela me cuidó cuando mi madre se fue, me acuerdo mucho de ella, la echo de menos. Ha hecho de segunda madre. He vivido siempre con ella, toda mi vida. Es muy buena, demasiado buena, cuida de mi abuelo con lo que le ha hecho, siempre con mujeres y con hijos por todos lados. Está enferma, es muy vieja. No la veo desde que vine, no he vuelto a Perú, no sé si volveré. Me acuerdo de mis amigos, hablo con ellos por Messenger. La familia de mi padre vive en Trujillo, son muy buenos, nos veíamos muchos fines de semana y muchos veranos. Viven cerca de la playa y nos llevábamos muy bien.

He estado pensando despacio si venir a hablar contigo, he decidido hacerlo porque necesito hablar en alto, estoy encerrado desde que llegué, soy muy tímido y tengo que sacar lo que tengo dentro, es bueno y necesario. Sé que me va a costar mucho, pero tengo que hacerlo. No me importa que me preguntes, si me callo es porque me cuesta, pero tengo que hablar, tengo mucho dentro.

Mi padre terminó secundaria y luego hizo ingeniero agrícola, como no encontró trabajo se puso a trabajar de taxista. Mi madre estudió enfermería pero no acabó la carrera porque se vino a España, quería salir de Perú, tenía problemas con mi padre y no quería que él la siguiera manteniendo.

En Perú fui a un colegio privado, se llamaba Monte Carmelo, los públicos no son muy buenos. Mis padres se esforzaron para que estuviéramos bien preparados. En este colegio hice preescolar, primaria y el primer año de secundaria. En Perú no hay bachillerato, pero la secundaria tiene cinco cursos. Era un colegio muy grande con dos edificios con seis plantas cada uno. La clases eran como las de aquí, tenían mucho nivel y los profesores estaban muy preparados. En España los profesores de los centros públicos saben mucho. Por eso cuando vine, en poco me adapté. Aunque me costó un poco porque estuve cinco meses sin ir al colegio porque me iba a venir a España, me dijo mi madre que como me iba a venir no hacía falta que pagáramos colegio.

Cuando llegué, ya sabía lo de matemáticas pero lo de lengua, no. La historia es diferente, se habla de mi país. La ciencias son parecidas. Allí tenemos trigonometría, te preparan muy bien en matemáticas. Entrábamos a las ocho y salíamos a las dos. Por la clase no había clase. Cada año hacíamos la fiesta del baile, donde bailábamos los bailes típicos de nuestro país. También hacíamos olimpiadas deportivas cada año. Las clases duraban 45 minutos. Los profesores son más duros aquí, allí no es necesario castigar, lo alumnos son más obedientes y educados. En Perú no hay tantos problemas como aquí. Me acuerdo especialmente de mi profesor de informática, era buena persona y enseñaba muy bien. Creo que aquí estoy aprendiendo más, los profesores están muy bien preparados y enseñan muy bien. Estoy muy contento con el instituto en España. En Perú no se da inglés en primaria, pero yo había dado desde primaria porque en los colegios privados sí se da.

Allí sacaba muy buenas notas, lo que mejor se me daba eran las matemáticas, igual que aquí. La lengua se me da peor, la historia no me gusta, su profesor tampoco, es muy aburrido y muy seco.

De mi grupo de amigos, varios han emigrado, pero ninguno a España, han ido a EEUU o a otros países de América, aquí solo tengo algunos primos. Por un lado no quería venir, por otro, sí. Estuve dudando mucho tiempo, ahora estoy muy contento en España, no me volvería a Perú, me gusta cada vez más España, aquí tengo más oportunidades y me siento muy seguro. España es más bonita, todo está más cuidado, hay tiendas por todos lados. Sí querría ir de visita, pero para

volver. Recuerdo mucho la comida y a mis abuelos. La primera vez que fui al cine fue en España.

No me gusta leer, nunca leo. No voy ni a conciertos ni al teatro, tampoco a museos. Al cine, a veces.

El mejor recuerdo de mi país es la comida, mi abuela y los bailes en el colegio, también tengo buen recuerdo de mi colegio, el peor lo peligroso que es vivir en mi barrio, sentía mucho miedo.

En Perú la vida era regular, a veces estaba triste y lo pasábamos mal. A veces mi padre no tenía dinero. Mi padre es un buen padre, teníamos necesidades económicas. Allí no era tan cerrado, me cerré aquí. Quiero dejar de ser tímido, me esfuerzo cada día por dejar de serlo, pero me está costando mucho, en mi país no era tan cerrado, pero por otro lado nos faltaban muchas cosas. Cada día me siento más feliz en España porque cada día tengo más amigos. En el instituto me va muy bien, los compañeros y los profesores me están ayudando mucho. Yo vine voluntariamente, nadie me obligó, lo decidí yo, se lo dije a mi padre y luego a mi madre, ellos estuvieron de acuerdo. Mi abuela también estuvo de acuerdo. Una vez decidido, me asusté y me arrepentí, me daba miedo conocer tantas cosas nuevas.

Cuando llegué me encerré en mí, me sentía muy mal, muy incómodo, no estaba a gusto con la gente, no hablaba, no me concentraba nada más que en las miradas, me sentía mirado. Era un gran cambio y un ambiente diferente. También había un gran cambio en mi vida, las costumbres habían cambiado, la comida era diferente, mi abuela ya no estaba, todo era diferente. Aquí mi cuarto es más pequeño, pero no lo comparto con nadie, en Perú lo compartía con mi padre y mi hermano. Allí salía con los amigos al parque hasta las siete, aquí al principio no salía nada, ahora ya sí.

Por las tardes no salgo entre semana, los fines de semana sí. No tengo horario, puedo llegar cuando quiera, aunque no debo pasarme como en feria, que llegué un día a las cinco de la madrugada. Cuando salgo mi madre me da 25€. Salgo con la gente de mi clase, somos seis o siete en el grupo, casi todos son de aquí, me siento a gusto con los de aquí, ha surgido esa amistad y ya está. Tengo amigos de fuera, pero no salgo con ellos los fines de semana, solo son mis amigos, hablamos, nos vemos para jugar a la play, etc.. Los peruanos son muy cerrados y machistas, los de aquí son menos, por ejemplo si ven una pareja homosexual se sorprenden mucho. Me cuesta relacionarme con las niñas, no salgo con ellas, solo con niños. Tengo que aprender, no estoy acostumbrado. En clase tampoco hablo mucho con ellas, no me sale, soy muy tímido. Vamos al cine, a Media Mark, a pasear a alguna tienda, etc.. No hacemos botellona, ni fumamos droga, algunos fuman cachimba.

Los españoles habláis de forma diferente y tenéis fiestas diferentes. Nosotros tenemos la Fiesta Patria para celebrar la independencia, la Marcha por la Patria (los soldados y los alumnos en los colegios). Aquí la mujer trabaja, en mi país se queda en casa.

En mi casa somos católicos pero no practicantes.

Yo ayudo mucho en casa, friego todos los días, friego el dormitorio los fines de semana, el baño, pongo la lavadora y tiendo, hago de todo. Mi madre tiene que estudiar por la tarde, por la mañana tiene clase. Yo no estudio tanto como mi madre, pierdo mucho tiempo en el ordenador. Mi hermano estudia bastante también, pero no tanto, en primaria no se estudia mucho.

Recuerdo muy bien como fue mi viaje a España. El día anterior me corté el pelo y luego hice mi maleta, bueno también hice la de mi hermano. Me traje toda mi ropa. Al día siguiente nos levantamos temprano y nos fuimos al aeropuerto. El vuelo duró catorce horas y no dormí ni un segundo, estaba muy nervioso, era la primera vez que volaba en avión. Cuando llegamos a Madrid, a mi hermano se la había caducado el pasaporte y no nos dejaban entrar en España, estuvimos a punto de perder el vuelo a [nombre ciudad andaluza]. Un amigo nos ayudó a solucionar los problemas con la policía. El problema es que mi hermano era español, pero el pasaporte que le sacó mi madre para llevarlo a Perú se le había caducado. Lo solucionamos y entramos legalmente todos.

Cuando llegamos [nombre ciudad andaluza] mi madre y mi tío nos estaban esperando en el aeropuerto. Fuimos a casa de mi madre, pero por la noche, mi padre y yo nos fuimos a dormir a casa de mi tío, queríamos estar un rato juntos, queríamos hablar. No podía dormir, mi padre tampoco. Estuvimos hasta por la mañana hablando. Creo que a las seis nos quedamos dormidos un rato. Cuando nos levantamos, fuimos a dar un paseo por el barrio con mi tío, el trabaja en ensamblaje y ella es payasa, les quiero mucho.

Al día siguiente me fui a casa de mi madre y mi padre se alquiló una habitación. Los primeros días con mi madre fueron duros, muy duros, no veía a mi padre y eso me producía mucho pena. Yo quería ver a mi padre a diario y eso ya no podía ser. A mi hermano también sufrió mucho. A mi madre le costó un poco, de poco se encontró con un adolescente al que no conocía, pero estaba feliz, lo decía a cada momento. Ella estaba feliz, yo estaba triste, no veía a mi padre y él era todo para mí. Pero lo peor fue cuando le despidieron del trabajo y se tuvo que ir a Madrid a trabajar. Eso fue duro.

A las dos semanas empecé a venir al instituto, los primeros días me fueron bien. La orientadora nos enseñó a mi madre y a mí el instituto. Habló con nosotros un rato y me quedé con ella. Luego me presentó a los de la clase, yo estaba muy nervioso, muerto de miedo. Me sentaron en la primera fila, al lado de un alumno que iba a acompañarme los primeros días, se llama Lino. Ese niño sigue siendo mi amigo. Estuvo todo el día conmigo, me presentó a sus amigos en el recreo, eran casi todos latinos. Yo esperaba encontrarme niños muy diferentes a mí, pero no había tanta diferencia. Me sentí a gusto. Con el tiempo he ido conociendo nuevos amigos, Lino repitió aquel curso. Luego me hice amigo de Pepee, un niño de [nombre ciudad andaluza]. Somos muy amigos. Él me presentó a su pandilla y hasta hoy. Ahora tengo muchos amigos, la mayoría de aquí. Yo no esperaba nada de España, pero ahora tengo mucho. Lo que me ha llegado me gusta. Mi preocupación era otra, el viaje, mi madre, el barrio, otras cosas, pero en los amigos nunca pensé, y luego mira que bien. Me cuesta mucho relacionarme, yo no valgo mucho, soy muy tímido y ahora he conocido a mucha gente y he logrado sentirme cómodo. Lo único que me ha costado superar es la separación de mi padre, lo voy consiguiendo, pero me cuesta. Esta Navidad la he pasado con mi padre, he estado todo el tiempo en Madrid, lo he pasado muy bien, mi. Mi padre tiene una novia, es maja. Me gusta.

Estoy muy agradecido a España, nos han ayudado mucho dándonos comida, ropa, nos han pagado la luz, todo el mundo ha sido muy bueno. No pagamos nada de instituto, los libros son gratis, los profesores enseñan bien, estoy muy agradecido. Aquí se vive bien, el problema es que mi madre no trabaja.

Todos los latinos que conozco en el instituto llevan muchos años, pero les va mal o regular, yo soy el único que lleva tres años. No sé porqué les va mal y a mi bien, quizás sea porque yo fui a un colegio privado.

Mi barrio es agradable, tenemos vecinos mayores y nos llevamos bien con ellos. No salimos mucho por el barrio pero vivimos tranquilos, no hay problemas. Mi piso tiene tres habitaciones, cocina, salón y un baño. Mi hermano tiene su cuarto y yo el mío, mi hermana duerme con mi madre y su pareja. Tengo un escritorio, una tele y un ordenador para mí.

En Perú no se da inglés en primaria, pero yo había dado desde primaria porque en los colegios privados sí se da.

En casa discuto con mi madre, me hace recoger a los niños del colegio todos los días. Yo salgo a las tres, voy a casa y cuando aún no he terminado de comer, me tengo que ir a por ellos, no me gusta. Mi madre sale a las dos de clase y cuando llego, la comida no está hecha. Cuando los traigo, termino de comer y los cuido, porque mi madre se echa la siesta. Tampoco me gusta poner la lavadora, mi madre me ha encargado de las lavadoras de mi hermano y las mías, las tiendo, las recojo y las doblo, ellos tres las ponen aparte. Su pareja no hace nada, lo hacemos todo entre nosotros dos. Luego tengo que barrer mi cuarto, fregar los platos y cuidar de mis hermanos, son muchas cosas y me canso. Luego me pongo a estudiar, pro tarde, sobre las ocho.

Mi madre estudia un ciclo en un instituto cerca de casa. Hablamos a veces de los estudios, pero no mucho. Con quien más confianza tengo es con mi tío Jim y con mi padre. A mi tío voy a verle todas las semanas, su hijo tiene mi edad. Salimos juntos, cenamos por ahí, vamos al cine y luego me trae a casa, otras veces, viene a casa. Mi tío Guillermo viene a vernos con sus tres hijos y su mujer, nosotros no vamos porque no tenemos coche.

En casa no celebramos las fiesta de mi país, las de España tampoco. La Navidad si la celebramos, nos juntamos toda la familia en una casa, guisan entre todos.

Lo que más me gusta de España es que te ayudan si no tienes recursos, en el instituto me han pagado el intercambio a Francia porque mi madre dijo que no iba. Me lo san pagado todo, hasta un chaquetón de abrigo porque no tenía. Eso no ocurre en mi país.

En el instituto no tengo relación con los profesores, no hablo con ninguno, no me gusta. Me siento siempre con Pepe y él habla con todos, pero yo me cayo. Tom es uno de los que más me gustan, enseña muy bien física, es muy bueno, es serio, pero estupendo, pero nunca le hablo, no le digo nada. Escucho las clases pero no digo nada. Teresa es la otra, enseña filosofía y ética, es la más dura, pero me encanta, es entretenida y te enteras de todo muy bien, si no lo entiendes, te lo explica mil veces, eso sí, no le gustan ni las tonterías ni las faltas de respeto, es muy severa. Me llevo bien con los compañeros de clase, no tengo problemas con ninguno, con las niñas tampoco hablo, no es que tenga problemas, es que no hablo con ellas. En primero fui a refuerzo de lengua y matemáticas, en segundo no fui. Me cuesta concentrarme, sobre todo en casa, quisiera sacar mejores notas, pero algo me pasa, me distrae el ordenador, la consola, la tele, todo me entretiene. Nadie me ayuda a hacer los deberes. Vengo al instituto porque quiero, nadie me obliga, quiero ir a la universidad, en mi país si dejas el instituto no pasa nada, no es obligatorio como aquí. A veces no sé lo que hago, tengo suerte de estar aquí en un instituto de calidad, con todo lo que necesito y no me gusta no aprovechar el tiempo al máximo.

He pensado hacer un deporte el año que viene, pero me da miedo conocer gente nueva. Se que hacer deporte es positivo y yo lo necesito, pero pensar que tengo que empezar de nuevo me echa para atrás. Quizás si hago un deporte me concentre mejor. Si Pepe viniera conmigo, pero no puede, vive en un pueblo, lejos de [nombre ciudad andaluza]. Los que viven cerca, no quieren. De todos mis amigos, Pepe es el que mejor va, aunque es vago como yo, lo deja todo para el final, pero luego saca notable en la mayoría de asignaturas. Los amigos que van mal, no me afectan negativamente, a mí me da igual, allá ellos, son mis amigos, pero sus decisiones con respecto al instituto no me afecta. En clase tampoco me distraen.

En Perú me preocupaban los traficantes que vivían cerca y la falta de dinero. Creo que ahora soy feliz, aunque me preocupa mi timidez y que nos van a quitar el piso. El movimiento 15M ha ocupado un edificio cerca de casa, a mi madre le han adjudicado un piso. Este fin de semana hemos hecho una mudanza de muebles, pero no hay luz ni agua. Nos mudaremos cuando nos lo quiten, pero no sabemos que día llegarán. Se han montado guardias en los pisos ocupados para que nadie entre a robar. Son muy bonitos. Tenemos que seguir llevando cosas, pero como no tenemos coche, lo vamos llevando en una carretilla.

En Perú no hace tanto calor como en España, me agobia el calor, no estoy acostumbrado.

Mi madre sale los fines de semana con sus amigas y yo me tengo que quedar con mis hermanos, no me gusta, me gustaría salir a mí también. Si puedo, me gusta salir los viernes y los sábados, lo domingos no me gusta. No tengo hora de llegada, pero suelo llegar sobre la una o por ahí, mi madre me da mucha libertad, tiene confianza en mí.

Estoy deseando llegar a la universidad, creo que me va a ir muy bien, mis padres harán lo que sea para que estudie. Me gustaría trabajar de ingeniero o de físico en España, no pienso volver a Perú nada más que de visita, me gusta España, es muy limpia y segura, es moderna y abierta.

Ya tengo la nacionalidad, así que en España no tendré ningún problema.

Madre de Jimmy

Mi nombre es Magdalena, llevo en España muchos años, creo que doce. Vine a [nombre ciudad andaluza] porque me dijeron que aquí era fácil encontrar trabajo. Primero estuve en Argentina, Italia y Alicante. Vine sola sin mi Cesar, mi marido, él se quedó con los dos niños en Perú. Ahora tengo una nueva pareja, con él tengo una niña de cinco años. En casa vivimos los cinco.

Jimmy ha estado en tratamiento psicológico de una ONG durante unos años, él no quería ir, pero yo le obligué, quizás yo haya sido la culpable de su estado psicológico, uno comete muchas locuras, mucho errores, muchas veces pienso que no he sido buena madre.

Cuando salí de Perú, mi marido (aunque no es mi marido) y yo nos llevábamos muy bien, teníamos un hijo, Jimmy. Al poco volví a Lima a arreglar unos papeles y me quedé embarazada, volví a España de casi dos meses. En la casa donde trabajaba no tuve problemas, estaban contentos conmigo, así que seguí con ellos. Di a luz en España y nos arreglaron los papeles a mi hijo Ismael y a mí, a los dos

nos dieron la nacionalidad. Pero con él no podía trabajar, así que, cuando tenía unos meses lo llevé a Perú y lo dejé con mi marido y mi madre.

Volví a España y me quedé sin trabajo, en ese tiempo, me sentía muy sola, así que (se tapa la cara y pone cara de resignación) conocí a Max, el hombre con el que vivo ahora. Durante dos años vivimos juntos y yo no dije nada en casa, pero lo tuve que decir cuando me quedé embarazada de Macarena. No quiero justificar lo que hice, pero mi marido solo me llamaba para pedir dinero, nunca me animaba, nunca me mandaba cartas románticas, nunca me decía te quiero, solo pedía y pedía, yo era la única que llamaba, y él aprovechaba para pedir. Yo les mandaba todo lo que ganaba, pero le parecía poco, les daba todo, todo, quería que tuvieran lo mejor, pero no era suficiente.

El problema es que Max es el hombre más infiel que usted se pueda imaginar, yo le adoro, pero el juega conmigo, me deja cuando quiere, y vuelve cuando le apetece y yo se lo permito. Le he echado muchas veces, no soporto que esté con otra, pero cuando se le acaba la relación, me llama, me lleva a bailar, nos tomamos algo, me promete que es la última vez y vuelvo a caer. Hasta que conoce a otra y empieza a no venir a dormir, entonces yo me vuelvo como loca y lo pago sobre todo con Jimmy, le he pegado mucho, estoy arrepentida. No quiero que piense que le pegaba todos los días, pero cuando estaba nerviosa y él no se portaba bien, le daba una paliza. No podía soportar que se dejara la habitación sin arreglar antes de ir al instituto o que no fregara los platos después de comer. Ahora tengo mucho sentimiento por eso. También me siento mal porque doy muchas responsabilidades a mi hijo, le obligo a que recoja a sus hermanos del colegio todos los días o que se quede con ellos cuando me voy a la calle, él protesta y por eso le pego. Mi hijo me ha ayudado mucho siempre.

Jimmy es muy frío conmigo, siempre lo ha sido, cuando le llamaba hablaba dos palabras y pasaba el teléfono. Desde pequeño me dijo que quería venir, pero no me lo podía traer, quizás estaba enfadado conmigo. Cuando lo dejé no era tan serio ni tan tímido, participaba en todo, tenía muchos amigos, era diferente. Fue cambiando con los años, sobre todo cuando les dije que estaba embarazada, entonces ya no quería hablar por teléfono. Cuando mi hija tenía dos años Jimmy volvió a insistir en que quería venirse a España, entonces arreglé los papales y me los traje a los tres. Cuando llegaron, yo estaba pasando una de las muchas crisis con Max, desde el principio se llevaron mal, Jimmy no le dirige la palabra y a mí me planta cara si le mando que ayude, por eso le pego. Jimmy no fue efusivo, yo esperaba que estuviera feliz y contento, pero desde el principio estuvo distante.

Al principio Jimmy se fue con su papá, no quería venirse conmigo, lo confundía todo, luego se fue con mi hermano, estaba liado. Se encierra en sí mismo y no se comunica. A raíz de venir para aquí con Max le tuve que obligar a ir al psicólogo, pero no quiere ir, se queja, me tengo que enfadar, casi nunca va, se salta las citas, dice que no le pasa nada y que el psicólogo no le ayuda. Antes yo le obligaba a que me ayudara mucho, ahora ya no, hace lo mínimo, friega los platos, hace la colada, recoge a los niños del colegio y se queda con ellos, pero lo hace cuando quiere. Cuando llega come solo, yo aprovecho para hacer otras cosas, y luego le mando a por los hermanos, pero discute porque dice que no ha acabado de comer, siempre hay una discusión, así que les he dicho que se vengán solos. Él se mete en su cuarto con el ordenador o la tele y no habla con nadie. Si quiero que haga sus obligaciones me tengo que poner fuerte, me tengo que enfadar, ya no le pego. Cumpló lo que me ha dicho la psicóloga, me impongo, pero no siempre me

obedece, de verdad que ya no le pego. Si Jimmy quiere salir, no me dice donde va, solo dice, me voy y se va. Si le pregunto con quien va, no me lo dice, me dice que no me meta en su vida, no le entiendo, no sé que le pasa conmigo, no sé como ha conseguido usted que hable, no se abre con nadie, a la psicóloga no la quiere ni ver. A mi hijo Ismael, lo tengo en mi mano, me obedece y nunca me planta cara.

Me van a quitar el piso. Siempre he tenido trabajos eventuales, como el año pasado estaba en paro, pensé, voy a estudiar. Vivo de lo que me pasa mi marido y Max, pero no me da para pagar la hipoteca. No sé donde voy a ir. He ido a Cáritas y me han ayudado y ahora los del 15 M me han dado un piso que han ocupado. Por las noches Max y yo estamos metiendo las cosas poco a poco. Si le digo a Jimmy que me ayude a mudar cosas, se niega, por eso le obligo a que se quede con la hermana. Ahora le ha dado por arrastrar la silla de noche, parece que vive solo, le he comprado de todo, pero no está contento, no valora nada, parece que vive solo, no le importa nada, no ve más de sus narices. Yo quiero que se ocupe de sus cosas, de sus lavadoras, de su ropa, de su dormitorio, de sus hermanos, pero el se niega, no sé nada de él, es como si fuera un extraño, está encerrado en sí mismo. Max se queja de Jimmy, pero no le permito que se meta en nuestras cosas.

Max me ha hecho mucho daño, le gustan las mujeres, las juergas, luego se arrepiente y me pide perdón, viene como un perrito y le perdono, además me da dinero y eso me viene muy bien. Se lo digo a Jimmy, pero él no lo entiende, me dice que no soporte más humillaciones, pero le digo que no se meta en mi vida, que yo sé que tengo que hacer, además le digo que si no fuera por Max, no tendríamos de qué comer. Jimmy se enfada cuando le digo esto. Ahora Max se porta muy bien, me hace la comida, me hace la colada y me da dinero, me ha dicho que no va a volver a irse con ninguna mujer, lleva cuatro meses cumpliendo su palabra. Desde que tuvo el accidente de tráfico y perdió el coche es otro, no ha vuelto a irse con sus amigas. Como ahora estoy haciendo un ciclo formativo de auxiliar de clínica, Max me está ayudando mucho, me apoya con las cosas de la casa.

Me da miedo pensar en el día en que nos mudemos a la casa ocupada, no hay luz ni agua, y Jimmy lo va a pasar mal. Ayer hubo una manifestación, le dije a Jimmy que me acompañara, pero no quiso, eso me dolió mucho. Luego hay otro problema, tenemos que ir sacando las cosas poco a poco, el día que lleguen, no podremos sacar nada, cierran el piso, se quedan con todo lo que hay dentro, pero por otro lado, en el ocupado, no luz ni agua, con lo que no nos queremos ir hasta que nos echen de este, por eso, aquí ya no nos queda casi nada, estamos como en una tienda de campaña, sentados en el suelo, sin mesa, sin sillas, sin cama y sin muebles. Todo esto afecta a nuestra vida diaria.

A mi hijo todo le parece mal, por todo se queja, además de lo que le he contado, hay otra cosa que ha ocurrido en el último año. Mi hermana y su marido tienen una hija de 18 años, Jennifer, yo la quiero muchísimo, la quiero como a una hija. Mi sobrina se llevaba mal con los padres y se fue de casa, ya le dije que se viniera a la mía. Cuando llegó estaba muy triste por lo que no me atrevía a decirle que ayudara en casa, le arreglaba su ropa, le ponía sus lavadoras y le pedí a Jimmy que colaborara en otras tareas, él se negó, tenía unos celos terribles, estaban todo el día peleando. No lo puedo comprender, ¡con lo que trabaja esa niña!, ella vive en su mundo, su trabajo, su móvil, su ordenador, pienso que hay que ayudar. Si se iba a la discoteca, ¿cómo la iba a despertar al día siguiente?, pues le pedía ayuda a mi hijo, y él se quejaba de que a ella la quería más que a él. Yo pienso que mi hijo es

un inmaduro. Todo el tiempo quería que se fuera, no quería que estuviera en casa, no le dirigía la palabra, tampoco me ayudaba.

Jimmy no quiere saber nada de los latinos, solo quiere con españoles, tiene mucho complejo. Si hay algo relacionado con los latinos, lo rechaza. Hay campamentos, al principio iba, ahora no hay manera, no quiere ir porque dice “hay muchos latinos”. No duerme nada, está hasta las tantas despierto. Empieza a estudiar muy tarde y como no ha terminado después de la cena, pues se tiene que quedar. Yo le digo que estudie nada más comer, pero no me hace caso, mi hijo ha ce lo que quiere. El otro día le dije que iba a venir a hablar con la tutora, pero se enfadó mucho, me dijo que no me metiera en sus cosas, ¿piensa que debería venir?.

Yo hice bachillerato y luego pasé a la universidad. Hice obstetricia, esta carrera allí no es enfermería, es medicina, es como aquí los odontólogos, es una carrera independiente, se atienden los partos, se receta, se pasa consulta, no es como en España los enfermeros matrones, es médico obstetra, pero me quedé embarazada y no prestaba mucha atención, en Perú no se tiene tanto cuidado como aquí con los estudios y las barrigas, no me arrepiento, pero en cuarto, cuando me quedaba un año, lo dejé. Trabajé un tiempo en lo que pude y cuando Jimmy tenía cinco años, emigré, no quería estar siempre de aquella manera, quería mejorar. Mi marido tampoco terminó la carrera, trabajaba de taxista.

Todos vivíamos en la casa de mis padres, era muy grande y cada hermano tenía una habitación con su familia. Fui a Argentina y luego a Italia, yo pensaba que si un hijo mío nacía en Italia, era italiano, pero me dijeron que no, por eso me vine a España, si aquí nace un hijo es español. En España he tenido mucha suerte, todo me ha ido muy bien, he conseguido papeles, he conocido a un hombre, he tenido a una niña que me tiene loca, me tiene loca, la quiero más que a mi misma. Es mi niña y es muy pequeñita. Sé que es muy engreída y está malcriada, pero es así. En el colegio no le va muy bien, pero es pequeña, no pasa nada. Ya cambiará. La tutora me dice que no atiende, ya atenderá.

Jimmy y Max no tienen relación, solo de respeto, se saludan y ya está. Sé que Jimmy no me perdona lo de Max, no debería haber regresado con él, pero me viene como un perrito y no soy capaz, yo sola no puedo con la casa, necesito su ayuda.

Yo entré en España ilegal. Compré los papeles en el mercado negro, todo el mundo lo hace. Entré como ecuatoriana, era más fácil. Mi intención era venir, tener un bebé, conseguir papeles y traer a mi familia, pero todo se demoró mucho. Traje a mis hermanos, a amigas, a unos primos y mi familia tardó, quizás tardó mucho. Puede ser que fuera porque Max se cruzó por el camino. A raíz de todo esto Jimmy se ha hecho demasiado tímido, demasiado encerrado en sí mismo. La vida va dando golpes y hay que aceptarlos. Jimmy se acompleja por todo. Es demasiado delgadito pero come muy bien, no sé porqué es tan delgadito, no tiene músculos. Quisiera que hiciera deporte como sus primos. Mi hijo necesita ayuda.

No me llevo bien con mi hermana, ella es doña perfecta, todo en su vida es perfecto, según ella yo soy la culpable de todo con Jimmy, para ella todo lo hago mal y si Jimmy me contesta es porque me lo merezco. Ella no se da cuenta de que mi vida no es como la suya, de que yo estoy sola, de que no tengo ayuda, de que su padre vive en Madrid y Max no se puede meter. Por eso pido ayuda a mi cuñado, él si me entiende, se lleva a Jimmy y le habla.

Un día Jimmy me dijo que le había abandonado, que yo no le había cuidado, que le había dejado solo, me tiró al corazón bien fuerte, pero no se lo permití. Le dije

que él tenía ordenador por mí, que tenía la play, tele en su cuarto, le respondí bien, no se lo permití. Pero yo sé que yo tengo la culpa, me ha visto llorar por Max, he tenido una niña estando con su padre, he estado mucho tiempo separada de él, lo sé y eso no me lo perdona.

Yo se que he dado más preferencia a Max que a ellos, lo sé y Jimmy también lo sabe, por eso me lo echa en cara. He estado idiotizada por este hombre, ya no sé si le quiero, pero si sé que me tiene embobada. Ellos han visto muchas cosas, soy consciente de lo que he hecho, de mis fallos, pero ya está hecho y no tiene solución.

Jimmy quiere estudiar una carrera. El año que viene los libros no los dan en el instituto y no se los puedo comprar, pero quiero ir a pedirlos a la Junta. Mi hijo me ha dicho que eso es una vergüenza, que si voy a pedirlos no estudiará, ¡qué raro es!. No sé si Jimmy le ha contado lo del viaje a París. En marzo, dieron una beca al instituto para ir quince días a París, pero había que pagar el avión. Yo dije que no podía pagarlo, entonces me dijeron que lo pagaba el instituto, pero que no se podía enterar nadie. Cuando Jimmy se enteró de que había aceptado se enfadó machísimo, me dijo que no pensaba ir, que todo el mundo se reiría de él. La tutora y la profesora de francés le tuvieron que convencer, no había quien le hiciera entrar en razón. Si no llega a ser por ellas, no va. En secreto le dieron ropa de abrigo, Jimmy también se enfadó, este niño se enfada por todo. Yo me comprometí a pagar cuando pudiera, no sé cuando podré. Por eso Jimmy viajó. Pero no tomó fotos, no me llamó ni un día, se fue sin darme un beso y cuando volvió no me contó nada. Ese es mi hijo.

Suena el teléfono y ella no lo coge, se pone muy nerviosa. Suena de nuevo y tampoco lo coge. Le pregunto si quiere que me salga, me dice que no y comenta “espero que Max no esté enfadado”. Laman una tercera vez y ella pone el teléfono para que escuche. Max le pregunta si me ha contado algo, ella dice que no. El pregunta si estoy delante, ella responde que he salido de la sala a poner un fax y que está sola. Le vuelve a repetir que no me cuente nada. Le pregunta que cuánto le queda, ella dice que un ratito y le aconseja “acuéstate mi amor, cuando llegue, yo te despierto y lo preparo todo, tú descansa”. Cuando cuelga, bromea sobre cómo son los hombres, luego me dice que él temía que me contara lo que me estaba haciendo sufrir.

El padre de Jimmy, Cesar, está muy indiferente, no se quiere involucrar, no se mete en nada, me manda el dinero y ya está. Le he dicho que le hable para que se duche todos los días, para que le diga que se corte las uñas, que se corte el pelo, pero él no dice nada. Jimmy va sucio, con la ropa llena de manchas, huele a sudor, lleva las uñas largas y negras, yo le digo que da asco, pero no me hace caso. Le he comprado desodorante, pero no lo usa. El padre no le dice nada. Este fin de semana ha venido a verlos y Jimmy se ha duchado y cortado el pelo, menos mal.

Yo tuve una infancia muy mala. Mi padre tenía una panadería que le iba muy bien. Construyó una gran casa con habitaciones para todos los hijos, pero pegaba a mi madre, le daba unas palizas de muerte. Se iba con mujeres, se emborrachaba y cuando volvía la mataba a palos. A nosotros nos maltrataba y nos teníamos que esconder cuando llegaba enfadado. Se iba y no sabíamos cuando iba a volver, pero si lo hacía y mi madre no tenía la comida preparaba la apaleaba y luego la metía en el dormitorio y abusaba de ella. Le hacía una barriga después de otra. Cuando yo era pequeña se fue con otra mujer y estuvo años sin volver, pero cuando enfermó, regresó. Mi madre está muy enferma, tiene osteoporosis, pero lo está cuidando

desde entonces. Aguantaba por nosotros. Mi madre es muy inteligente. La casa era para mi mamá, pero ahora mi papá se ha apoderado de ella.

El peor recuerdo de mi país es mi padre, el mejor, no lo sé, habrá, pero no lo recuerdo, he tenido pocos momentos buenos en mi país.

Jimmy siempre fue a un colegio privado, yo lo costeaba, quería lo mejor para él. Era muy bueno, cuando llegó a España se adaptó pronto, venía bien de allí y es muy inteligente. Allí estimulan a los niños mucho, pero Jimmy dice que aquí preparan bien. Ismael es también muy buen estudiante, se ha integrado muy bien. Él tiene amigos de aquí y de allí, no como Jimmy, que solo quiere a los de aquí.

Jimmy siente vergüenza por que me vayan a quitar el piso, no quiere que se entere nadie, le pido que se involucre en mis problemas, pero no quiere. Siente vergüenza por todo, por que pida comida, por que pida libros, por que pida ropa, por todo. Le llaman “tonto”, me he enterado, pero será por envidia. Mi hijo no bebe, no fuma, saca buenas notas, es sano, es respetuoso y eso da rabia. Creo que no le gustan los latinos porque los de su edad son muy golfos, se ponen la gorra para atrás, se dejan el pelo largo, fuman porros, no estudian, y los españoles que ha conocido son buenos niños que aprueban y llevan una vida sana.

Muchas veces pienso que tengo suerte con mi hijo, ¡con lo que ha pasado!, debería darle más seguridad.

Con Cesar yo hacía mucha vida social, salíamos a bailar, a beber, a charlar con amigos, con Max, hago menos, no me gusta ir a la disco porque allí se encuentra con mujeres que van emboladas y es un peligro. A veces salimos a tomar algo, pero no a bailar. Cuando nos reconciliamos nos damos una buena juerga, pero solo en esos momentos. Normalmente nos quedamos en casa a ver la tele o a jugar con el ordenador.

Yo siempre he trabajado cuidando a personas mayores o en bares. Ha habido épocas que no he encontrado nada, pero he ido tirando. Estudio por que siempre me ha gustado enfermería u por necesidad, quiero algo más seguro.

La relación con el padre de Jimmy es de amigos. Ahora tiene novia, vive en Madrid y trabaja en una empresa de mantenimiento.

En Navidad Jimmy se fue con su padre a Madrid, nosotros nos quedamos aquí. Celebramos las fiestas con mis dos hermanos, sus mujeres y sus niños.

Yo no he sentido racismo en España, mis hijos, creo que tampoco. Siempre me ha ido bien. Si he pedido ayuda, me la han dado. Me encanta la forma de ser de los españoles, son habladores y educados. Los vecinos son agradables. No me gusta el bloque al que vamos a ir a vivir, la gente es muy maleducada, hacen hogueras en la calle, fuman y beben en la acera, bajan las sillas y las mesas a la calle, no me gusta la gente, pero no me queda otra, me gustaría quedarme donde vivo, los vecinos son estupendos.

Estoy preocupada por el piso que me van a quitar, no solo me voy a quedar en la calle, sino que me quedo con un deuda de 200.000€. No sé que voy a hacer.

Cuando llevé a mi hijo a Ismael a Perú, estuvo llorando mucho tiempo por mí. Luego con los meses, se tranquilizó.

La mayoría de mis amigos son de Colombia, muy pocos son de Perú.

En mi casa mantenemos las costumbres de allá, comemos arroz todos los días, las comidas las hacemos como allá, no tomamos pescado, más pollo y cerdo.

Llevo una temporada yendo a reuniones de evangélicos, me gusta, se da la palabra, se canta, se habla, nos hacen llegar la palabra de Dios. Max me acompañaba, pero

ya no me acompaña. Por eso lo estoy dejando. Las reuniones son muy tarde, me viene mal, pero he pensado retomarlo.

No leo, no me gusta. Estudio a veces lo que puedo, aunque menos de lo que debiera.

Cuando voy a Perú me emociono, siento algo grande por dentro. Hace tiempo que no voy, pero no me apetece mucho, no quiero ver a mi papá, es malo y aprovechado, si fuera, tendría que pelear con él. Siempre se portó mal con mi mamá y con nosotros, cuando se fue, compró varias propiedades y las puso a nombre de la segunda mujer, cuando se puso enfermo, esta le echó a la calle sin nada, entonces se vino a que le cuidara mi mamá, con lo enferma que está, la tiene como si fuera una criada, me lo ha contado una amiga que vive cerca. Por eso, prefiero no ir. Antes yo mandaba dinero, pero ahora no tengo y mi padre no le compra las medicinas. Me gustaría poder ir a ducharla, cuidarla, lavarla, abrazarla, pero no puedo.

Si no encuentro trabajo, me voy a ir a Inglaterra y los niños que se vayan con su papá si no se quieren venir conmigo. Le dije a Jimmy que fuera a estudiar idiomas porque era gratis, pero no quiere ir, no quiere cosas gratis. Lo desaprovecha todo, se queja por todo. Le pido que hable con él y le diga que vaya a la Escuela Oficial de Idiomas, que se acueste pronto, que duerma y que se duche. Él quiere ir por la vida pagando y pagando, como si yo fuera rica. No lo valora porque no se paga, pero preparan muy bien.

Jimmy quiere mucho a su padre, pero cuando me vine, le cuidaba mi madre, Cesar se iba de juerga todos los días, cuando vinieron me enteré. Todos esos años, había estado gastándose mi dinero mientras yo trabajaba como una loca, sola en un país que no conocía. Ahora mi hijo me recrimina solo a mi que le abandoné y se revuelve contra mí. Estudia muy poco y cuando le digo algo, se enfurece. Se pasa la tarde tonteando con el ordenador y no soy capaz de que me obedezca y luego se tira hasta las tres estudiando, eso no me gusta, pero no sé qué hacer. Quisiera que se espabilara, no sé qué le falta.

Tutora de Jimmy

La tutora de Jimmy repite en diferentes ocasiones quiere mucho a Jimmy y está muy preocupada por él. Lo ve triste y no sabe por qué. Ha gestionado varias ayudas económicas para él. Le pregunta si le ha pasado algo en el instituto o en el colegio, pero responde que no. No obstante, ella piensa que algo le pasa, algo gordo. El niño va sucio, con ropa muy vieja y con manchas, huele a sudor, con el pelo largo y enmarañado, tiene aspecto de descuidado.

MARÍA

Yo soy de Ecuador, no soy de Quito, pero siempre he vivido en Quito. Vine con 7 años. Volví a los dos años y desde hace 9 no vuelvo. Ahora dicen que ha cambiado mi país, que hay más seguridad, más parques, mejores carreteras, autopistas, y todo ha mejorado. Cuando yo vine en mi calle no había agua potable ni alumbrado, ahora ya hay luz y agua potable, pero sigue sin haber alcantarillado. Cuando mi hermana tenía 3 meses, mi padre se vino para acá, y a los 8 meses de venir mi padre se vino mi madre. Nos dejó solas, bueno nos dejó con una tía, que era como estar solas. Yo tenía 5 años y mi hermana casi un año, y estábamos siempre solas. Mi tía no nos cuidaba, no nos atendía, y yo tenía que bregar sola con mi hermana. Mi tía solo se preocupaba de su hija. Por eso, tuvimos que irnos a vivir con otra tía. Yo sabía que mi madre nos mandaba dinero, pero pasábamos hambre, mi tía se quedaba con todo, además mi madre, que le había dejado nuestra casa para vivir, la alquiló y nos llevó a una carpintería. Alquiló cada departamento y a nosotras nos llevaron a un taller en muy malas condiciones. Mi hermana cayó muy enferma. A mí me quitaron del colegio, y me llevaron a otro muy malo. Cuando mi madre me preguntaba, yo no me atrevía a decirle nada, era muy chiquita, hasta que se enteró y decidió que nos fuéramos a vivir con una tía de Cumbayá. En casa de mi tía mi hermana se curó, y mejoró nuestra situación. Teníamos nuestra habitación y nos cuidaban. Además era muy divertido porque vivíamos con 8 primos, y aunque yo tenía que cuidar de mi hermana y no podía salir mucho, estábamos bien. Al año siguiente mi padre vino por nosotras, tenía que firmar unos papeles, y nos llevó con él. Además mi madre quería que viviéramos juntos.

A España llegamos en mayo de 2001. Mi madre nos estaba esperando en Madrid en el aeropuerto. Nos fuimos a casa, una habitación en un piso de Vallecas. Vivíamos los cuatro juntos en la misma habitación. Era incómodo, pero por lo menos estábamos juntos. Todo iba muy bien hasta que un día a la vuelta del parque con mi madre vimos que mi padre había hecho las maletas y se había ido de casa. Luego averiguamos que se había ido a [nombre de ciudad andaluza] porque allí tenía otra relación. Todo estaba por en medio, todo estaba tirado encima de la cama, nos asustamos mucho. Mi madre se derrumbó, yo entré en estado de shock y mi hermana lloraba porque no entendía que pasaba. Solo tenía año y medio. Cuando mi hermana lloraba, llamaba a su papá, pero su papá era mi tío de Cumbayá. Tardó mucho en entender que su papá era el de España. A mí siempre me llamaba mamá, de hecho a mi mamá nunca le llama mamá. Ya le hemos acostumbrado que en la calle, por lo menos, no lo haga, pero es que se le escapa. Ya lo entiende, tiene 12 años. Le costó mucho.

Nos quedamos en Madrid solas y sin dinero, porque se lo había llevado todo. Mi hermana se puso enferma de nuevo y mi madre empezó a faltar a trabajar y a la semana la echaron. Mis tíos no pagaban la casa, y pensamos volver a Ecuador, pero nadie nos prestaba el dinero. Mi madre trabajaba por aquí y por allá, pero yo me tenía que quedar con mi hermana, porque no había guarderías con plaza. En octubre vinieron a España unos tíos. Alquilaron una habitación en mi casa. Entonces, un día yo me quedaba con mi hermana y su hijo pequeño, y al siguiente su hijo mayor se quedaba con mi hermana y su hermano pequeño, así yo iba al

colegio un día sí y otro no, y él igual. A veces la vecina se quedaba con los pequeños y los dos íbamos al colegio.

Un día mi padre volvió, pidió perdón a mi madre, le dijo que estaba arrepentido, y nos trajo a [nombre de ciudad andaluza]. Habían pasado 6 meses, era Navidad, nosotras lo estábamos pasando muy mal, mi madre no encontraba un trabajo para mantenernos, no teníamos para comer, nos daban de comer en la iglesia y por eso aceptó. Era 31 de diciembre. Cuando llegamos, mi padre nos llevó al piso que había alquilado, estaba totalmente vacío, no había muebles, las paredes estaban desconchadas, no había colchones, no había cocina, no había nada. Esa noche dormimos en casa de una tía, al día siguiente compramos lo imprescindible para vivir.

A los pocos meses, mi padre volvió con su amante. Mi madre se derrumbó pero tenía un trabajo en Tomares y lo llevó mejor. Encontró guardería para mi hermana, y colegio para mí. Ella se iba a las 7 de la mañana, yo llevaba a mi hermana a la guardería, iba al colegio, salía del colegio, recogía a mi hermana, iba a casa comíamos, hacía las cosas de la casa, cocinaba, compraba y cuidaba a mi hermana hasta que llegaba mi madre.

Durante aquellos dos años, en el barrio, nadie conoció a mi madre, pensaban que yo era la madre de la niña, siempre me veían con ella en todos los sitios, porque tenía tres años y no podía dejarla sola.

Mi madre consiguió los papeles y dejó el trabajo. Se buscó otro de 8 a 3 para poder estar con nosotras. No podía soportar vernos siempre solas, mi hermana no la quería, nunca se acercaba a ella, no permitía que la cuidara, no le decía mamá, me lo decía a mí. Sin embargo a mi padre le adoraba. No había convivido con él, porque emigró cuando ella tenía tres meses, en España tampoco se había preocupado de nosotras, y sin embargo le tomó mucho cariño. Mi madre se enfadaba muchas veces con ella, sentía celos. Cuando se iba, quien más sufría era ella, luego mi madre se derrumbaba, y todo se venía abajo. Durante los años siguientes mi padre iba y volvía a casa cuando le parecía y mi madre se lo permitía. Hasta que yo llegué a 6º, mi padre lo estuvo haciendo. Trabajaba en la construcción y ganaba mucho dinero, y algo nos pasaba cada mes.

La última amante de mi padre que yo conocí, era muy peleona. Yo me ha peleado con ella muchas veces. Cuando veía a mi madre en la calle le decía puta. Esta mujer se volvió a Colombia, y mi padre compró un billete y se fue tras ella. Estuvimos varias semanas sin saber de él, no le encontrábamos, hasta que nos enteramos que se había ido con ella. Todo se vino abajo de nuevo y yo empecé a ir mal en el colegio, no podía con tanto. Repetí 4º. Mi hermana va regular desde entonces.

Ahora mi padre ha vuelto, pero mi madre no lo quiere en casa. La policía lo detuvo hace unos meses por broncas en la calle, y por estar borracho a la salida de la discoteca latina. Va a ingresar en prisión. Mi hermana no hace nada desde entonces y va a perder el curso, estas cosas le afectan mucho, todo el día está llorando. Él sigue unos días con unas y otros días con otras. Mete a las mujeres en casa y le ha dicho a mi madre, que si no le gusta, que se vaya. Cada día que llega borracho nos echa de casa, nos dice que nos vayamos. Por eso mi madre se ha comprado un pisito en el Polígono Norte y allí nos hemos ido a vivir las tres. Menos mal que se van a divorciar. Hace dos meses ha ido a Bolivia a buscar a la última novia. Ahora entiendo porque ha estado los últimos meses sin darnos nada, y pidiendo dinero a todo el mundo. Tiene deudas con todo el mundo. Ha sacado

3.000 € de la cuenta de mi madre, y ella no se había dado cuenta. Era para pagar el viaje. El viernes volvió sin ella, por lo visto se va a quedar. Yo no le quiero ver. Estoy muy enfadada con él, mi hermana dice que le verá. Estamos esperando que aparezca en casa un día de estos. Mi madre le ha denunciado por malos tratos y por impago de pensión alimenticia.

Yo tengo que trabajar en las ferias vendiendo bisutería para ayudar a mi madre, por eso, si me queda algo, no puedo estudiar. Además estoy haciendo un curso de animadora sociocultural, estoy muy liada.

Yo no me relaciono mucho con españoles, no es que me lleve mal, pero tengo poca relación. Al principio tenía muchos amigos españoles, casi no tenía latinos. Hora es al revés, casi todos son latinos. En el patio nos juntamos todos en la esquina del final, y es muy divertido. Con quien mejor me llevo es con los peruanos.

Yo no salgo mucho los fines de semana. Estoy cansada. Mi hermana, sin embargo sale mucho. Solo sale con españoles, no quiere nada con latinos, es muy vergonzosa con ellos. Ella es más abierta que yo, quizás sea porque llegó más pequeña.

En Quito me levantaba a las 6:30 porque el colegio empezaba a las 7:00. Yo iba en uniforme y mi padre me llevaba en moto. Era un colegio público. Yo tenía una profesora que se llamaba Tatiana que era muy buena conmigo y me quería mucho. Mi hermana se llama Tatiana por ella. Cuando mis padres se vinieron para acá, mi madre me preguntaba que cómo estábamos y yo le decía que bien, pero ella se enteró de que eso no era verdad, yo me enteré más tarde que esta profesora se lo había dicho. Yo sacaba muy buenas notas, 18 o 19. Me recogía mi madre o mi padre a la 1:00 y comía en casa. Por la tarde no tenía colegio. Antes de llegara al colegio tenía que pasar por unas vías del tren muy peligrosas. No estaba pavimentado, ahora sí porque han construido cerca el Registro Civil. Ahora se ha quedado como en el centro. Mis padres han hecho obra en esa casa y ha quedado muy bonita, así cuando volvamos tendremos donde llegar. Mis padres se casaron con 18 años porque ella se quedó embarazada.

El nivel de aquí es mucho más alto. Allí se da muy poco. Lo que yo di aquí en 5º, se da allí en 2º. Un primo de Madrid ha vuelto a Quito y dice que lo que están dando allí ya lo había dado él hace muchos años. A Alicia (una amiga que ha vuelto), le ha pasado igual, dice que este año se lo sabe todo porque lo dio hace tres o cuatro años en España.

Los profesores son mejores aquí. Allí hay mucha diferencia entre los colegios privados y públicos. En los públicos, si tienes mala suerte y te toca un instituto malo, no aprendes nada. Los libros son muy caros, y si no te los puedes comprar, no te dejan entrara, te tienes que quedar en casa. Yo estuve un año sin ir al colegio. Hay gente que termina a duras penas primaria porque no tienen dinero. Hay muchos niños que empiezan a trabajar con 5 o 6 años, y no pasa nada. No es obligatorio ir al colegio. Si tus padres te quieren poner a trabajar, solo tienen que decir que no pueden comprar los libros. Si se te olvida el material en casa te pegan. A mí me pegaron muchas veces.

Hay becas, pero no se las dan a los pobres, hay muchos chanchullos. Tengo un primo muy, muy inteligente que sacaba todo 20 y quería ir a la universidad. Mi tía es viuda porque mi tío murió de cáncer. Mi primo pidió una beca, pero no se la entregaron entera, alguien se quedó con parte, por eso, con lo que quedaba, él no podía mantenerse en la ciudad, y ha dejado la carrera. Me da mucha rabia porque

quería ser odontólogo, está trabajado en el mercado y de taxista. Dice que si ahorra dinero, volverá a la universidad, no sé si podrá.

No me acuerdo de mi colegio. No me acuerdo de mis compañeros.

En mi país era feliz, y me sentía una privilegiada por venir a España. Pero cuando los matrimonios llegan se divorcian. A Alicia le ha pasado igual. Casi todos los que conozco se han divorciado. No sé por qué, algo tiene que pasar. Allí las mujeres aguantan más, y aquí trabajan y aguantan menos, también allí los hombres se van y ellas no dicen nada, aquí protestan.

Mi padre trabajaba muy bien, ganaba bien, no nos faltaba de nada. Íbamos al cine, a comer fuera, vestíamos bien, etc... Mi madre no necesitaba trabajar. Lo que ocurrió es que se hundió el sucre, le despidieron sin indemnización, y se quedó arruinado. Mi padre vino solo a hacer dinero por tres años. El primer mes que mi padre trabajó aquí mandó dinero y allí era como 18.000 €. Nos sentíamos ricos. Mi padre mandó mucho dinero durante ocho meses. Mi madre pagó todas las deudas y arregló nuestra casa y la de mis abuelos. Mi casa la hizo de nuevo, cambió la instalación eléctrica y de agua y lo cambió todo. Cuando decidió venirse, dejó en el banco mucho, mucho dinero. Al perder el sucre y coger el dólar, lo perdimos todo, y por eso mis padres no se han podido volver.

En Ecuador los autobuses no tienen paradas como aquí. Los conductores suelen ser los dueños, paran en las calles que quieren, y cuando tú les haces una señal con la mano. Las rutas se las tiene más o menos repartidas, y van dando vueltas, pero sin horario ni paradas fijas. Mi padre quería volver y comprar un autobús. Es un trabajo que da mucho dinero. Cuando subes, el conductor te pide lo que quiere, no hay precio fijo, y si no te conviene, no subes. Lo que pasa es que, si tienes que hacer el trayecto a la fuerza, te aguantas y pagas.

El peor recuerdo que tengo de mi país es cuando nos quedamos mi hermana y yo con mi tía. Mi hermana estaba todo el día llorando, yo hacía lo que podía, solo tenía 5 años, y yo también lloraba. Un día mi tía me tiró una piedra a la cabeza y casi me mata, tuve la cara deformada mucho tiempo. Ahora tengo buena relación con ella, la he perdonado. Hay que perdonar. Solo tengo buenos recuerdos de la familia de mi madre, de mi padre todos son malos. Mi abuelo siempre nos defendía cuando mi madre nos regañaba. Ahora no recuerdo a mi familia, casi no me acuerdo. Me fui hace mucho tiempo. Mucha de mi familia está en Europa, pero no tengo relación con ellos. Solo me veo con mis primos de [nombre de ciudad andaluza]. Comemos todos los fines de semana juntos en el parque. Llevamos neveras con bebidas, comidas de nuestro país y compartimos. Lo pasamos muy bien. Allí nos vemos todos.

Otra cosa que me marcó de pequeña fue la pérdida de mis abuelos. Todos los fines de semana, el viernes, mi padre llegaba a casa, mi madre tenía las maletas preparadas y nos íbamos para el pueblo. Allí nos juntábamos todos los primos. Mi madre es la mayor de 10 hermanos, por eso, mis tíos son de mi edad. Como se casó muy joven, ella y su madre parían a la vez. Me encanta el campo, lo pasábamos muy bien.

En mi país no hay invierno ni verano, todo el tiempo es primavera cálida. Suele llover por la mañana y por la tarde, pero hace tanto calor, que en poco tiempo todo se seca y vuelve el calor. En mi país las chuches las venden en un carrito por las calles, y siempre me compraban mis padres.

Mi tío mayor, hermano de mi madre, fue el primero que emigró. Vino en el 98. Su empresa le mandó para acá. Luego se trajo a su familia. En el 99 se vino mi padre,

en el 2000 mi madre y mis primos, y así hemos ido viniendo toda la familia. Cuando emigró mi padre, yo no pensé nada, estábamos con mi madre, pero cuando mi madre nos dejó ya no estaba tan contenta. No quería que se viniera, ni yo quería venir tampoco. Luego después de lo de mi tía ya si quería venir con mi madre. Muchos de mis tíos han vuelto. El viernes que viene, vuelan dos primos mayores, quieren montar un negocio allí. Mi madre quiere volver, pero no tiene suficiente dinero ahorrado. Dice que cuando lo tenga, volverá. Yo le he dicho que no quiero volver, por lo menos antes de terminar de formarme. Cuando acabe la carrera, ya veré, pero ahora no. Aquí uno se forma mejor.

Cuando llegué a Barajas venía contenta, pero en poco tiempo me sentí como en una jaula. Venía de vivir en el campo con un montón de primos alrededor, libre todo el día, a meterme en una habitación con tres personas más. Me cerraron el terreno. En mi país yo tenía una habitación con mi hermana y una casa grande, muy grande. Yo pregunté porque no nos íbamos al campo a una casa, pero mi padre no podía. El dueño del piso no nos dejaba correr, ni jugar, ni hacer nada en el piso. No podíamos ni salir al baño. Hacíamos las cosas en un cubo hasta que venían mis padres. Cuando vinieron mis primos, nos juntaban en un cuarto a los 4 primos y cerraban la puerta para que no saliéramos. Así fue el primer verano. Cuando mi madre venía, si la señora le decía que habíamos hecho ruido, me castigaba por ser la mayor. Me bañaba con agua fría, y en Madrid hacía mucho frío. Allí estuvimos medio año, hasta que mi padre se vino a [nombre de ciudad andaluza] y nos quedamos las tres en la habitación. Fue muy duro.

Luego, cuando nos vinimos a [nombre de ciudad andaluza], vivimos solos en un piso.

Mis primos se quedaron en Madrid, allí todos están bien. Trabajan los padres, y los niños hacen un módulo. Tengo otra tía en Torrejón casada. Los dos trabajan y tiene una hija que va al colegio. Otro tío vive en un pueblo de Madrid, pero lo van a deportar por problemas de droga, robo y alcohol. Tiene problemas con la justicia. Entrará en la cárcel y luego lo meterán en un avión y lo mandarán a Ecuador. Es mi padrino, y se ha echado a perder. Su mujer sigue en Ecuador. Su hija con 13 años se ha quedado embarazada. No había dicho nada a su madre. Se enteró cuando ya estaba de 6 meses. Mi tío no manda nada a casa, allí sobreviven como pueden. En [nombre de ciudad andaluza] viven muchos tíos. Por un lado están los de mi padre, que trabajan en cuadrillas de construcción. Mi padre ahora trabaja con ellos. Yo no los veo. Dicen que mi padre se ha comprado un piso. La parte de mi madre también está bien. Dos tías trabajan en empresas de limpieza, y los tíos en empresas que no sé de qué son. En Huelva vive otro tío, y está bien. Fui a verlos en verano y el piso es bonito. En Cádiz viven otros. Son vendedores ambulantes. Les va muy bien.

Creo que en mi familia ha sido bueno que emigremos, vivimos mejor. La mayoría quiere volver, pero no tienen dinero ahorrado, y no pueden. Todos los hombres piensan en volver y comprar un taxi o un autobús. Casi todos han comprado un terrenito, pero no han construido y no tienen donde vivir. Mi padre a veces dice que no volverá porque no le gusta Ecuador, otras dice que volverá y se comprará un autobús o un taxi. Mi madre dice que estará máximo 5 años.

Yo no sabía que existía España. Para mí este país no existía. El viaje fue mi largo. Primero paramos en Colombia, que yo si sabía que estaba cerca de mi país. Yo pensaba que España estaba un poco más allá, pero atravesamos el Atlántico y llegamos a París. Estuvimos dos días en París. Entonces me di cuenta de lo lejos

que estaba. Yo había visto la Torre Eiffel en la TV, y sabía que estaba en Europa. Le pregunté a mi padre que donde estaba España, entonces sacó un plano y nos enseñó cerquita que estaba y lo lejos que estaba Ecuador. Fue la primera vez que oí hablar en otro idioma, me llamó mucho la atención. A los dos días salimos para Madrid. Al principio mi madre no era mi madre. No la reconocía. Estaba muy rara, había cambiado, distinta. No me acerqué a ella. Yo solo miraba por la ventanilla del taxi. No había montañas, todo era llano, en mi país solo había montañas. La gente era muy rara también. Otra cosa que me llamó la atención es que no había carros de comida por la calle, tampoco había carritos de chucherías. Cuando llegamos a nuestro departamento de Vallecas, mi madre nos dijo aquí vamos a vivir. Entonces vi un bloque de 4 plantas con muchas ventanas, y pensé que teníamos mucha suerte porque la casa era mayor que la del campo. Todo el mundo decía que en España se vivía muy bien. Luego empezamos a subir escaleras, mi casa estaba en el 4º. Yo no sabía que en cada planta había varios pisos para varias familias, nunca lo había visto en mi país. Cuando mi madre abrió la puerta, todo estaba oscuro, todas las puertas tenían candado, eso me llamó la atención. Empezamos a andar, y al final del pasillo mi madre abrió el candado de una puerta. Entonces nos dijo, “niñas, esta es NUESTRA habitación”, yo le pregunté que si solo teníamos una habitación, me dijo que sí. Los cuatro vamos a vivir aquí juntos. ¡Qué decepción!, no me lo podía creer.

Lo que más me gustó es lo que respetáis las normas y las señales y lo bien arreglado que va todo el mundo por la calle. Parece que aquí todo el mundo va a una fiesta. En Ecuador se sale como se está en casa, si tienes chancas y una camiseta vieja, sales así, aunque vayas al centro. Solo se ponen tacones, bolso y medias para las fiestas importantes o las bodas. En Vallecas todo el mundo iba con abrigo, tacones, bolso, medias, colgantes, pendientes, todo combinado, pero todo el mundo. Yo le pregunté a mi madre si toda esa gente iba a una boda. Mi madre se rió. A ella también le había llamado la atención cuando llegó. No hija, aquí la gente no sale a la calle con la ropa de casa, salen arreglados. En Ecuador tú sabes dónde va la gente por la ropa que lleva. Si ves a un hombre con traje es que va a un sitio muy importante o es un hombre de dinero. Otra cosa que me llamó la atención es como andáis. Andáis despacio, nosotros vamos más rápido, vamos como dando saltitos.

El primer día que fuimos al parque tuvimos que coger un tren y luego el metro. Nunca me había subido ni en tren ni en metro, pero lo que más me gustó fue el silencio, todo ordenado, nadie fumaba. Cuando llegamos al parque no podíamos pisar el césped, no podíamos tirar nada al suelo. En mi país los parques están descuidados y sucios. Además no había carritos de chuches y helados como en mi país. Allí están pasando continuamente, tocando una campanita. Aquí tienes que ir a buscar un quiosco. No me gusta eso. Aquí no hay carritos con comida en los parques, en mi país si, pero a veces hay intoxicaciones.

Al principio no entendía a los españoles, hablaban, tan rápido, parecía otro idioma. Si decían una cosa, yo entendía otra. Me costó mucho. Tardé varios meses en comprender. Ahora lo entiendo todo, ya me he acostumbrado.

Mi madre el verano que viene va a ir a Ecuador a ver cómo está y ver que negocio pudiera montar. La mayoría de las mujeres quieren montar negocios propios, no quieren trabajar para otros. El año que viene pedirá la nacionalidad y luego cuando pueda, volverá, y si no le va bien, volverá a España. Aquí la cosa está mal, no se vive bien, y todos quieren volver. Creo que mi hermana jamás volverá. No

conoce Ecuador, es muy arrogante y no se acostumbraría a vivir en Ecuador. Yo no volveré. No me veo en Ecuador.

Mi hermana el año que viene no va a venir al instituto, ella quiere un colegio de monjas con uniforme. La jefa de mi madre ha enchufado a mi hermana, y luego mi madre separada, y con los problemas que tiene ha conseguido la plaza. El colegio está en el centro, muy lejos. Allí no tiene amigas, pero ella está muy contenta. Si no le va bien, entonces vendrá al instituto, pero ella prefiere otra cosa. Nosotros pensábamos que no iba salir admitida por eso le hemos dejado intentarlo, pero había 14 plazas, y le han dado una.

Mi madre se ha apuntado en un curso de monitora sociocultural para inmigrantes, pero cuando se lo han concedido, no ha podido compatibilizarlo con su trabajo, por eso me he quedado yo con la plaza y yo estoy haciendo el curso, por eso estoy muy liada. Me gusta mucho, pero tengo que estudiar y hacer trabajos y también tengo aquí los exámenes. Me acuesto todos los días a las tantas y vengo muerta al instituto por la mañana, pero no lo quiero dejar. Este fin de semana he estado trabajando en una fiesta infantil de animadoras. Me han pagado 60€ y me lo he pasado muy bien jugando con los niños. Luego nos invitaron a merendar. Quiero trabajar este verano.

En Ecuador hablamos bajito, aquí sois más escandalosos.

Yo quiero entrar en las Fuerzas Armadas pero no sé si voy a poder entrar porque necesito la nacionalidad. Todavía no he presentado los papeles, se lo he dicho muchas veces a mi padre pero no me hace caso. Cuando cumpla 18, dentro de un año, lo haré yo sola. Mientras tanto haré Fisioterapia, y luego entraré en la Armada. Cuando era pequeña siempre, siempre decía que quería ser militar.

Hoy estoy muy triste porque Alicia dice que se vuelve. Su hermana y ella se vuelven en 15 días. A Alicia le han dado el premio especial de bachillerato, pero ni por esas, dice que se va con su hermana, que no le gusta esto. No sale, no tiene amigos. Su hermana ha sacado todo sobresaliente en 2º de bachillerato y jamás habla con nadie, solo estudia y estudia, pero aquí no es feliz, no se siente a gusto entre los españoles. Dice que va a empezar medicina en Quito, pero allí no salen bien preparados. Mi primo, que estudiaba el mismo curso que yo, me enseñó el otro día su libro por Skipe. Está dando lo mismo que mi hermana que está tres cursos más abajo. Yo tengo amigos que en Ecuador eran de los más abanderados, con notas de 20 en todas las asignaturas, y al llegar aquí se encuentran perdidos, no entienden nada, es como si no supieran nada. Yo creo que no es por el español, es por el desnivel. Allí vas al colegio si quieres, no es obligatorio, las clases se dan o no se dan. No es tan serio como aquí. Entonces cuando llegas, y ves como es aquí, todo tan serio, tantas cosas que aprender, tantos profesores, un nivel tan alto, te pierdes, te asustas.

Lo que más me ha decepcionado de los españoles es la falta de respeto hacia los mayores. En mi país un menor nunca grita a su madre, y se le llama de usted. Aquí los niños gritan a sus madres, les tratan como aun igual, y una madre no es un igual. Allí un menor no puede llamar de tú a un mayor. Yo llamo a mi madre de usted. Allí cuando vas a ver a tus mayores tienes que hacerle la bendición, les besas la mano y te agachas para que te bendigan. Aquí hay niños que golpean a sus padres, eso no me lo puedo creer. El vos no me gusta, me lo estoy quitando.

Yo en España siento que tengo más derechos, sobre todos las mujeres. En Ecuador las mujeres no tienen derechos. Los maridos pegan a sus mujeres, y no

pasa nada, el estado no las defiende. A los niños tampoco. En España tenemos nuestros derechos y se defiende a los niños y las mujeres.

No me siento discriminada como inmigrante, si ahora salgo con más latinos es porque me siento a gusto, pero no me ha pasado nada, ha sido al llegar al instituto que nos hemos ido juntando todos, poco a poco. A veces salgo con españoles. Esta tarde vamos con el profesor de italiano a una pizzería muy buena que él conoce, y vamos todos juntos. Yo no tengo problema, Alicia y su hermana sí lo tienen, yo es que salgo poco, y cuando lo hago es para ir al parque con la familia, amigos y con comida, y eso lo hacemos nosotros.

Mi primer día de colegio en mi país, es como para no olvidarlo. Tenía 7 años. Fui con mi uniforme. Lo primero que hacíamos los lunes era formar y cantar el himno. Después de cantar todos empezaron a andar y yo no sabía qué hacer, me quedé en el patio varias horas, quietita sin saber qué hacer, estaba asustada. Después de mucho rato, alguien me vio y me llevó a clase. La profesora no me regañó, me presentó y ya todo fue bien.

Mi primer día de clase en España no fue mal. Yo estaba en el patio sola y de pronto se acercaron dos españoles, ella se llamaba Inma, él no me acuerdo. Me dijeron que si quería jugar. En ese colegio solo estuve cuatro meses porque en Enero me vine a [nombre de ciudad andaluza]. En el colegio de España, la cosa fue bien, no recuerdo nada malo, no tengo malos recuerdos.

Si me acuerdo de la primera casa donde vivimos en [nombre de ciudad andaluza], los vecinos eran muy malos, a los niños no nos dejaban jugar, siempre estaban quejándose de los niños, eran viejitos que protestaban por todo.

[nombre de ciudad andaluza] me gusta más que Madrid, es más tranquila, no tiene tanto ajetreo, tanto metro, tanta gente. Cuando voy a Madrid, me doy cuenta de la cantidad de latinos que hay allí, muchos más que aquí. Mi barrio de aquí también me gusta más, aunque me gustaba más en el que vivía antes. La casa de ahora está en el Polígono y allí viven muchos gitanos, pero no hay problemas, la gente de mi bloque es buena. En el 1º viven unos de Ecuador, en el 2º unos de Bolivia, en el tercero todos de aquí, y en el cuarto nosotros. Nosotros nos llevamos bien con todos, nos regalamos algunos pasteles y eso, pero me he dado cuenta, de que entre ellos tienen problemas, no sé por qué, pero a veces se pelean. Nosotros a veces dejamos la puerta abierta, y nunca nos ha pasado nada. En mi barrio viven sobre todo, latinos y gitanos. Antes era muy inseguro, no fuimos allí porque era barato, pero había mucha droga, pero ahora hay más seguridad.

Queda lejos del instituto, pero ando 25 minutos y ya está. Por la noche no salgo, y si salgo vuelvo pronto. El otro día fuimos a cenar todos los de la clase y un compañero me dejó en el portal, yo no puedo volver sola. A discotecas o a bares no voy. No me dejan, y tampoco lo pido. Hace mucho frío. Mi hermana lo pasa muy mal con este frío y este calor. Mi hermana pone el aire tanto frío como caliente todo el día. No soporta el tiempo de aquí. Yo a veces se lo tengo que apagar.

A veces vamos a la playa a trabajar, a vender artesanía de mi país. Con ellos llevo trabajando varios años los fines de semana y los veranos. Los fines de semana vamos a los mercadillos, por la tarde vendemos y por la mañana vamos a la playa. El puesto se abre de 7:00 de la tarde a 3:00 de la mañana. Cenamos y nos acostamos sobre las 5.00. Dormimos en las furgonetas o en colchones al lado tapados con telas. Con ellos he conocido toda España. Vamos a una ciudad, trabajamos, y cuando acaba la, nos quedamos unos días para conocer la zona.

Todos los veranos los paso con ellos. Se van los jueves, vuelven los lunes o martes, y el jueves a otro pueblo. Son de Otavalo, feria allí la gente se dedica al comercio, es típico. Los de Otavalo no son mestizos como el nosotros. La mercancía que venden la traen de Ecuador, son los ponchos típicos hechos a mano, los jerséis gordos tejidos con colores, etc.... En Ecuador están los indígenas, los mestizos como yo (mezcla de ecuatoriano con español), y los otavaleños.

Cuando son las fiestas típicas de mi país en Madrid todo el mundo lo celebra mucho. Aquí se celebra menos, aunque quedamos para comer con mis tíos. El pasado 9 de diciembre comimos todos juntos en un restaurante ecuatoriano comidas típicas de mi país. Hay muchas tiendas que ya traen productos de allí. A veces vienen mis tíos de Madrid, otras veces vamos nosotros. En Semana Santa nosotros no tenemos procesiones. Hacemos un postre con 12 granos diferentes que no tenéis aquí, pero en esas fechas los traen a España. El Viernes Santo no se come nada por la mañana, pero luego por la noche se toman los granos. También hacemos lechón con lechuga. Nosotros no celebramos los Reyes Magos, celebramos Papá Noel. Nosotros somos católicos, toda la familia es católica. Mis padres y mi hermana sobre todo. Nosotros celebramos mucho la Misa del Gallo.

En Ecuador, cuando se acaba el instituto y el colegio, se hace la graduación, como en América. Aquí no se hace, y eso no me gusta, es una fiesta muy bonita. Una cosa que me gusta mucho de vosotros es que aquí no se ve la diferencia entre el que tiene y el que no tiene. Todos tenemos libros y los profesores nos tratan a todos igual, en mi país si eres pobre no puedes estudiar, y los profesores te tratan peor. Yo estoy muy contenta con los profesores que he tenido en España. Siempre me han apoyado, no recuerdo que ninguno me haya tratado mal por ser de fuera, si les he pedido ayuda, siempre me la han dado. A la hermana de Alicia le han ayudado mucho para que saque buenas notas para medicina, y ella se ha querido ir, a Alicia también. Yo no tengo queja. Si es verdad, que si tú eres un chulo y das problemas, los profesores no te ayudan. Yo conozco a varios que no se esfuerzan por superarse, que dan mucho la lata y los profesores pasan.

Los compañeros de clase no son racistas, pero es verdad que ellos van juntos, y nosotros también. Yo me he separado mucho de los españoles. Yo me pongo con latinos, hablamos de las mismas cosas. Los españoles hablan de otras cosas. No tenemos los mismos intereses. La música de la que nosotros hablamos no les interesa a ellos, a nosotras no nos interesa la suya. Ellas siempre hablan de alisarse el pelo, por ejemplo, nosotras nunca. Nosotras nos relacionamos de otra forma, no sé explicarte. Da igual el país, yo los reconozco por los ojos y el color de la piel. Los únicos que no me gustan son los bolivianos, las mujeres de Bolivia son muy ligeras, los hombres siempre van a lo mismo. Pero el resto muy bien. Mi hermana si está más con españoles. Mi padre sí tiene amigos españoles, va a fiestas de españoles. Mi madre nunca va, le estresan mucho, no le gusta.

Mis mejores amigas son Alicia, Rocío y Alex y Maribel que es española. Muchos de mis amigos son de voleibol. Las conocí en las canchas. A veces vamos al cine o a dar un paseo. Me encanta el voleibol, en mi país se juega mucho a este deporte, aquí casi nadie hace deporte. Yo me siento muy bien haciéndolo.

Madre de María

La madre de María me cita el miércoles a las 9:00 en su casa. Me advierte de que solo puede estar conmigo hasta las 10:00, porque tiene que ir al médico, y luego se va a trabajar. Solo puede hablar conmigo los miércoles, porque es el único día que entra un poco más tarde, el resto de los días empieza a las 8.00. Cuando llego, está haciendo la comida, me pide que me siente, y en un minuto está conmigo. Lo primero que hace es pedirme disculpas por “la pobreza de mi hogar”. Luego me cuenta que ha estado hasta las 4:00 de la madrugada en el hospital con su hija María, porque por la noche, le empezó a doler la barriga tanto que no podía ni respirar. Se asustó mucho y la llevó a urgencias. Le hicieron todo tipo de pruebas y le dijeron que no tenía nada, solo gases. El caso es que ha dormido dos horas. María se ha ido al instituto porque tenía un examen.

Estoy haciendo la comida porque trabajo por horas hasta las 2:00 en diferentes casas. Cuando salgo, vengo rápidamente a comer a casa. A las 3:00, o un poco antes, me voy corriendo a otro trabajo, este es fijo, cuido tres niños en los Bermejales de 4:00 a 9:00. Este barrio está muy lejos de aquí, tardo una hora en llegar. También me gusta dejar la comida hecha, porque cuando las niñas vienen a medio día yo ya me he ido. Cuando llego por la noche, sobre las 10:30, ya están a punto de irse a la cama. ¡Esta es mi vida!

Nací en 1974 en Ecuador. Soy de un barrio de Quito que pertenece a la Atacumba. Toda mi familia es de allí, excepto mis dos niñas que nacieron en la ciudad. Mi marido y su familia son también del mismo barrio. Bueno, le quiero decir que aunque realmente sigue siendo mi marido, nos separamos hace 6 o 7 años o en el 2004. He solicitado el divorcio en España, pero me piden muchos papeles de mi país que solo puedo pedir yo o un abogado, pero como no tengo dinero, voy a esperar a pedir el divorcio para cuando me vaya a Ecuador. Él de vez en cuando viene a ver a las niñas, pero nosotros ya no tenemos nada, yo me ido separando de él, he sufrido mucho con todo lo que me ha hecho.

Antes cuando trabajaba me ayudaba con los gastos, pero ahora como está en paro no me ayuda nada. Todo lo pago yo sola.

Yo no viajo desde hace 6 años y mis niñas desde hace 5 años.

Mi marido viajó primero a España, luego vine yo, y después las niñas.

Yo viajé de Ecuador a Madrid y de Madrid a [nombre de ciudad andaluza], son las dos únicas ciudades que conozco de España.

Tengo dos hijas, María que está en 1º de bachillerato y Mayory que está en 1º de la ESO. Las dos están en el instituto.

Yo trabajaba en una empresa de limpieza, pero me quedé en paro. De paro se cobran 420€, y claro, con eso no me alcanza para nada. Tengo una hipoteca de 600€, y me he tenido que buscar unas casas. Ahora, cuando lo deje de cobrar, voy a pedir a las señoras que me aseguren. Ha cambiado la ley, y así podré tener algo más seguro, pero mi temor es que me despidan, por eso no me atrevo a decírselo, tengo miedo. Las de horas dicen que no tienen obligación de pagar la Seguridad Social, yo sé que sí la tienen, pero no he dicho nada. El mes que viene se lo diré a la de la tarde. Cuando tuvimos la entrevista en septiembre, le pedí que me la pagara pero me dijo que no podía. Yo acepté el trabajo porque lo necesitaba. Ahora se lo volveré a decir por lo de la nueva ley. Es mi derecho, pero temo que me eche a la calle.

Yo no tengo estudios, fui al colegio algunos años, no terminé primaria. Con 11 años me sacaron del colegio y me pusieron a trabajar. Recogía leña en los bosques cercanos a mi pueblo. En esos bosque hay empresas que cortan los árboles, nosotros cargábamos lo que quedaba tirado, y lo vendíamos. Con 16 años me fui a trabajar a Quito de empleada de hogar y estoy trabajando hasta ahora.

En Ecuador nosotros vivíamos muy bien, muy bien, de verdad muy bien. Pero unos amigos de mi esposo que trabajaban en España, le dijeron que aquí se vivía mejor y se ganaba mucho dinero. Entonces, él decidió venir, yo no quería, pero él dijo que sí y se vino. Primero vino él, al año vine yo. A los ocho meses de venir yo, mi esposo consiguió la tarjeta de residencia y fue a por las niñas. Primero estuvimos en Madrid, luego nos vinimos a [nombre de ciudad andaluza].

Mi vida aquí con mi esposo ha sido horrible, ha sido fatal. En Ecuador era muy buena, mi esposo se portaba bien, pero después de estar aquí un año solo, se acostumbró a estar con mujeres y me dio espaldas. En ese año cambiaba de mujer a cada momento, por eso no quería que yo viniera. Cuando trajo a las niñas, siguió dándome espaldas y yo decía, ¿qué voy a hacer?, ¿cómo voy a salir adelante con mis hijas? Las niñas eran muy chicas y yo apenas tenía trabajo, por eso me tenía que aguantar. Él entonces trabajaba muy bien, ganaba mucho dinero y me daba todo lo que necesitaba. Él iba y venía cuando quería, un día estaba con una y otro estaba con otra, a veces llegaba borracho y muchos fines de semana ni aparecía. Siempre tiene cosas con mujeres, cambia continuamente, coge una, otra, otra.

La verdad es que yo lo he estado aguantando todo el tiempo porque en Ecuador estamos educadas así. Siempre pensamos “¡qué le vamos a hacer si es mi marido!, ¡cómo voy a dejar a mis hijos sin su padre!, ¡a ver si cambia!”, pero no cambian, cada vez es peor. Nosotros nos hemos estado juntando y separando, aunque como le dije desde hace 6 o 7 años estamos como separados, pero hace un año ya fue definitivo.

Llevaba mucho tiempo en paro, no medaba dinero porque decía que no tenía. Vivía casi siempre fuera de casa, menos cuando le daba por aparecer. Se quedaba hasta que quería y luego volvía a desaparecer. Un día me entero que se ha ido a Bolivia, ¿a Bolivia? ¿por qué se ha ido allí? ¿con qué dinero si dice que no trabaja y no me da nada, solo me pide?. Me entero que ha ido a ver a la mujer que tenía. Ella ha decidido viajar a su país, pero ahora no le dan visado, y no puede volver. Fíjese, que llevaba tiempo sin darme dinero ni nada, y luego si tiene dinero para ir a Bolivia a ver a una mujer. Y yo aquí sola con las niñas y trabajando. Entonces fui a ponerle una denuncia, pero me dijeron en la Policía que él era mayor de edad, y que si quería viajar, era libre. Yo les dije que era mi marido, y que se había ido a ver a otra, y ellos me dijeron que si él prefería ir a ver a otra en vez de quedarse conmigo, también tenía derecho. ¡Fíjese lo que me dijeron!. He ido a un abogado y me ha dicho que no hay nada que hacer, que en España cada uno está con quien quiere y no se puede obligar a nadie a estar con su esposa. En ese momento decidí divorciarme de él, pero ya le he contado por qué no lo he hecho, pero lo voy a hacer en cuanto vaya a mi país.

Ahora quiero ir solo de vacaciones, a ver a mis padres y a divorciarme, pero voy a volver. Estaré aquí hasta que las niñas terminen de estudiar y tenga algo ahorrado para empezar allí sola. Cuando ellas hayan acabado tendrán que decidir si volver conmigo o quedarse, pero yo si tengo claro que voy a volver.

Yo ahora, cuando hablo con la gente de mi país les digo la verdad, porque aquí no se vive tan bien. Es verdad que se gana más dinero, pero se te va pagando cosas,

todo es muy caro. Aquí la vida es muy dura, no se tiene libertad como en mi país. Aquí de casa al trabajo y del trabajo a casa. Eso no es vida. En mi país, se trabaja hasta las 2.00, y se va a visitar a la gente. Ellos piensan que tenemos mucho dinero, que tenemos lujos, que no queremos enviar porque no queremos, pero no saben, que para tener lo mínimo aquí hay que trabajar 13 o 14 horas todos los días. Allí se gana menos pero se es más feliz y se es más libre. Yo no soy libre en mi casa porque tengo que compartir el salón, la cocina y el baño, y eso no me gusta, en mi país tu no tienes que compartir tu casa.

Mis hermanos siempre están pidiendo, déjame tanto, déjame tanto, pero luego no lo devuelven, piensan que aquí nos sobra, que somos ricos, esa es su idea, no lo entienden. Yo ya no envío nada, no puedo, no lo entienden, pero no mando, bueno, a mi madre, sí. Algunos hermanos quieren venir, pero ya no pueden, necesitan visado, y nosotros no podemos hacer nada como antes.

Ecuador es un país muy pobre. Mi pueblo pertenece a la ciudad de Quito, es la zona más pobre de Quito. Está a unos 200 o 300 kilómetros de la capital. Yo tengo diez hermanos. En España estamos tres hermanas, las he traído yo, el resto vive en Ecuador. Una hermana vive en Madrid, está casada con uno de mi país, y tiene una niña de cuatro años. Tanto su marido como ella trabajan por temporadas, a veces están bien y a veces están mal, pero tienen buena relación entre ellos. Otra hermana vive en un pueblo de [nombre de ciudad andaluza]. Tiene dos hijos y está separada. El marido, cuando se enteró de que su mujer se había metido con otra persona, se fue a vivir a Ecuador y llevó al niño de 9 años que vivía con ellos en España. El padre no quería que su hijo viera lo que su madre había hecho y para que no sufriera, se lo llevó. Además el niño está más apegado al padre. A la mayor, de 13 años, la habían dejado con mis padres en el campo. Ahora, aunque su padre está allí, sigue con los abuelos, no se quiere ir a vivir con su padre.

Esto es lo que hay aquí, venimos con nuestros hogares, y aquí todos se conocen y se meten de uno en otro. Yo no lo entiendo, no es solo en mi familia, es en casi todas, vienen aquí, y todo se rompe. Son muchas las personas que se van metiendo entre los amigos, y a los hombres no les importa nada, bueno a lagunas mujeres tampoco, mire mi hermana que se ha equivocado, se ha equivocado mucho, pero casi siempre son los hombres los que van de aquí para allá. Eso duele mucho.

Todos mis hermanos de allá trabajan en la ciudad, se han ido del campo, no hay nada. Ahora, mis padres viven solos con mi sobrina. MI sobrina va del pueblo cada día en autobús a otro pueblo al instituto. Yo mando dinero a a mis padres cada dos meses porque allí se compra todo por sacos. Con lo que yo mando mis padres compran sacos para unos meses. Cuando se acaba, manda otra hermana. Mandamos las tres hermanas que estamos en España, los de Ecuador no mandan nada. Ellos ganan muy poco. Si es un día especial, como Navidad o el día de la madre, entonces les dan algo, pero mandar fijo, no.

Yo hablo con mis padres cuando puedo, llamo de vez en cuando. Mi hija chatea con los tíos, pero yo no sé, yo llamo.

Yo pagué el viaje a mis dos hermanas y luego ellas me devolvieron el dinero. Ellas quieren volver también. Mi país es pobre pero tiene más ambiente, es muy alegre. Allí la gente vive en casas, no en pisos, y los fines de semana tu eres dueño de hacer lo que quieras, nadie puede decirte si puedes o no hacer ruido, si puedes o no bailar o hacer fiestas hasta el amanecer. Allí hacemos ruido hasta el otro día,

aquí, cuando llagan las doce, si haces ruido, los vecinos te mandan a la policía, eso en mi país eso no se lo cree nadie. En mi país tenemos muchas juergas, muchas fiestas. Nos gusta mucho el campo, y, si no tienes campo vas a casa de familiares que viven en el campo, como hacéis vosotros, pero aquí nosotros no tenemos familiares con campo, solo el Parque o El Retiro en Madrid, pero no es igual, nos gusta estar todo el fin de semana, volver el domingo, por eso queremos volver. Aquí se paga la luz, el agua, el ayuntamiento y todo eso todos los meses, allí se pagan 3 o 4 dólares de vez en cuando. Aquí no podemos juntar a toda la familia en casa y hacer fiestas, allí lo hacemos siempre. Visitamos a la familia y nos quedamos unos días, aquí no podemos. Entre semana es típico ir visitando a los familiares, aquí solo tengo a mi hermana y ya estamos hartas de visitarnos, no tenemos de qué hablar, pero además esta hermana, de la que le hablé antes, me hizo una cosa muy grande. En mi casa tengo alquilada una habitación a una chica de cuidad, (bueno, eso se dice allí cuando quieres decir que esa persona es de Quito) y siempre tengo que tener cuidado, no estamos a gusto y nos falta espacio, pero necesito el dinero, en mi país no compartimos las casas con extraños.

Aparte de mis hermanas, en España viven dos tías mías y una hermana de mi marido. Nosotras tenemos buena relación con ella porque no tiene la culpa de lo me hace su hermano. Además lo comprende todo y sabe lo que sufro, pero ella tampoco puede hacer nada, los hombres son así. Otras que están igual son las mamás de Alicia y Melody, amigas de mi hija, están pasando por lo mismo que yo. Estamos dando la vuelta.

Mi marido y yo tenemos una casita en la cuidad, nos la empezamos a construir hace unos años, tiene 200 m. de planta, ya tenemos terminada la primera planta. Pensábamos construir 3 o 4 más, pero hora, ya no quiero poner más dinero, mi marido ya no me apoya y no sé que va a pasar. No quiero tirar lo poco que tengo. Si mi marido no hubiera hecho lo que ha hecho, hubiéramos terminado muy bien la casa, ya estaría terminada. La casa del campo no es mi casa, es de mis padres, es tipo rancho, como un cortijo de los vuestros, con muchas habitaciones y dependencias para las cosas del campo y los animales.

El mejor recuerdo de mi país es mi hogar. Allí éramos pobres, pero éramos felices porque teníamos nuestro hogar. Aquí no tenemos nada. Allí no trabajaba, no lo necesitaba, me dedicaba a cuidar a mis niñas. Mi esposo trabajaba como mensajero de un banco, un trabajo muy bueno donde ganaba muy bien, pero los amigos le metieron esa idea en la cabeza, y eso fue el fracaso, ahí empezó la ruina. Mi peor recuerdo es la idea de venir. Siempre estoy pensando en mis padres y en mi casa, no me lo quito de la cabeza. No deberíamos haber venido.

Tuve a María con 19 años. Con dos años fue al jardín de infancia y luego al kinder, bueno, ustedes dicen preescolar, con seis añitos pasó a primero, pero eso no lo hizo porque nos vinimos para acá. Todo el tiempo estuvo en colegios privados. Allí los públicos no están muy bien, por eso decidimos que fuera a uno de pago.

Cuando llegamos a España, María, que ya tenía 7/8 añitos, pasó a primero porque todavía no sabía leer ni escribir. La pequeña empezó a ir a una guardería que había cerca de casa. Era de pago, me costaba mucho dinero. Yo la llevaba a las 8:00 y la recogía a las 2.00 cuando salía de trabajar, pero a veces, si tenía más trabajo lo hacía María. El problema venía cuando se ponía malita, siempre estaba malita, porque yo tenía que faltar a mi trabajo. Así perdí dos trabajos, aunque no me importaba, entonces rápido se encontraba otro, pero al poco la cosa se empezó a

poner difícil, ya costaba mucho encontrar algo. Después de perder mi segundo trabajo, la cosa con mi marido empezó a ir muy mal, no me daba nada y siempre estaba por ahí con mujeres. Busqué de nuevo y tuve la suerte de encontrar un empleo en una empresa de limpieza. Entraba a las 8:00 y salía por la tarde. María se tuvo que hacer cargo de su hermana, la llevaba a la guardería, la recogía cuando salía del colegio, iban a casa, le daba de comer y la cambiaba de pañales, porque mi niña llevó pañales hasta muy tarde. Cuando la niña se ponía malita era Marialita la que se tenía que quedar en casa a cuidarla, la verdad es que entonces faltaba mucho al colegio, faltaba semanas enteras, yo tenía que trabajar para pagarlo todo. Mi niña ha sufrido mucho, lo ha sufrido todo. Ha sufrido por la situación y sufría por no ir al colegio. Yo me iba preocupada al trabajo y la llamaba a cada rato para recordarle lo que tenía que hacer, porque era muy chica y se le olvidaba, “tienes que darle tal medicina, hazle tal cosa de comida”. Yo me tendría que haber quedado en casa, pero si lo hubiera hecho, me habría quedado sin trabajo otra vez. Muchos días yo llegaba a las 7 o las 8 de la noche, me daba mucha pena, pero no podía hacer otra cosa. A esa hora María estaba muy cansada y ya no hacía los deberes. No le mandaban mucho, practicar las letras o leer algo, pero no lo hacía y yo tampoco me podía poner con ella, tenía muchas cosas que hacer en casa, y me tenía que encargar de la pequeña. Aunque faltara tanto, y no estudiara, tampoco suspendía. Esto puede ser porque ella hacía en el colegio todo lo que podía antes de venir a casa. Muchos días me decía: “ya lo hice todo en el colegio, mami”. Es una niña muy buena.

Con el colegio yo estoy muy contenta, se portaron siempre muy bien y la ayudaron en todo. Nunca suspendió, pasaba los cursos muy bien. Que yo sepa no pasó nada, ellas no me han contado nada. Con el instituto también estoy muy contenta, todo el mundo dice que es muy bueno, los profesores siempre se han preocupado mucho de María, me han llamado para cualquier problema, pero aquí sí suspende, le cuesta mucho. Ella se enfada, dice que hace las cosas bien, pero yo le digo que si las hiciera bien, aprobaría, y si no aprueba es porque las hace mal.

Mire, yo no sé nada, yo no he estudiado, solo he trabajado toda mi vida, pero pienso que los profesores no están locos, no suspenden porque quieren, si lo hacen es porque los alumnos no saben. Yo se lo dije en Navidad después de las notas. Suspendió cinco asignaturas. Yo le dije: “hablé con la profesora, ¿cómo decís?, ¿tutora? y me dijo que eres buena niña, que estudias bien, que haces los deberes, que no da problemas, pero que tienes problemas con algunas cosas, y yo creo que ella no va a estar tan loca como para inventárselo, yo la veía interesada”. Yo no sé si se pone nerviosa en los exámenes o le pasa algo, yo no sé. Le falta un cachito, un empujoncito, no es como otros que no saben nada, es solo un poquito, por eso le he puesto una profesora particular para que le ayude. Yo no puedo, pero haré lo que sea, no quiero que repita de nuevo, ya ha repetido dos veces, una en 1º de la ESO y otra en 4º. Ella quiere hacer fisioterapia, dice que tiene mucha salida. Yo no entiendo, pero ella lo dice, a ver hasta donde llega.

María dice que cuando termine no sabe que hará. Unas veces piensa que se quedará aquí y otras que pondrá allí una clínica de fisioterapia. Yo le digo que haga lo que quiera, pero que estudie. El título de aquí es muy bueno en Ecuador. Tiene más reconocimiento. Bueno el título de aquí y de cualquier país de Europa o EEUU. Sin embargo los títulos nuestros aquí no sirven. Si en Ecuador vas con estudios de fuera encuentras mejor trabajo.

En Ecuador iba a un colegio privado. Los colegios privados son mejores y preparan muy bien. En los públicos (allí decimos fiscal), los niños no aprenden, el nivel es más bajo. Los profesores cierran el colegio cuando quieren, 1 semana, dos semanas, hacen huelgas, otras veces dicen a los niños, mañana no vengáis, o les echan en la mitad de la mañana, tampoco tienen material para aprender. En uno privado eso no pasa, son muy serios, hay materiales escolares, son mejores. Yo estaba muy contenta, era muy bueno y María también, ella todavía se acuerda. Iba de 8.00 a 1.30. Estuvo 5 años en ese colegio.

Cuando mi marido se vino María tenía 5 años y mi niña pequeña estaba recién nacida, cuando yo me vine, María tenía 6, y la pequeña un año. Las dejé en mi casa de Lima al cargo de una hermana mía, la que ahora vive en [nombre de ciudad andaluza], la que se acaba de separar. A los seis meses, mi hermana se vino a España y las niñas se fueron a vivir con una hermana de mi esposo. Mi hermana trató mal a mis hijas. Yo mandaba dinero y ella no compraba lo que ellas necesitaban. Lo guardaba o se lo gastaba en otras cosas. Se compraba de todo, se iba por ahí y las dejaba solas. Lo llevaba todo mal. No llevaba a María al colegio para que se quedara con la hermana. Yo pagaba un colegio privado y María apenas iba. Cuando yo llamaba y le preguntaba a mi hija como va todo, ella me decía, bien, bien. No me decía nada para no preocuparme, nunca me dijo nada. Además mi hermana siempre estaba delante y no se atrevía. Fue cuando estuvo con mi cuñada cuando me contó lo que mi hermana les había hecho. La hermana de mi esposo las cuidó bien, allí estaban mejor. A los pocos meses mi esposo fue a por ellas. Yo no he hablado con mi hermana sobre ese tema, es la única hermana que tengo cerca y no quiero problemas. María dice que cuando sea mayor algún día le preguntará porque las cuidó tan mal, porque les hizo pasar necesidad, porque las dejaba solas, porque se gastaba el dinero que yo mandaba para sus gastos.

Ella ha sufrido mucho y sigue sufriendo porque quiere a su padre en casa, pero el está con otras. Yo se lo he dicho, pero ella lo quiere aquí.

Yo en España no he tenido problemas, he tenido señoras muy buenas que me han pagado bien y me han ayudado. Nadie me ha tratado mal por ser pobre y de Ecuador, desde que llegué me han tratado bien. Saben que no vivo con mi esposo y que necesito ayuda, por eso todas me echan una manita. No me falta trabajo, todas me llaman para que les limpie las casas y luego me pagan a 10€ la hora. Trabajo con cuatro señoras por las mañanas y con una por la tarde. Yo soy honrada y ellas lo saben, por eso me llaman. No me quejo, pero trabajo mucho. En España no me han tratado mal. Cuando llegué no tenía papeles, no tenía ni ropa, y aquella señora me hizo los papeles muy rápido, me compró ropa y fue muy cariñosa conmigo.

En Ecuador hay guardería, kinder (3 años), 6 de primaria, 4 de secundaria (que nosotros decimos “curso”, por ejemplo decimos está en 4º curso, no decimos en 4º de secundaria) y bachillerato (2 años). El bachillerato es muy caro, solo va el que tiene mucho dinero, los pobres y los de los pueblos no van. En mi pueblo nadie hace bachillerato porque la gente es muy pobre y se tendría que ir a vivir a la ciudad porque no tenemos institutos cerca. Quien quiere ir a la universidad, tiene que hacer el bachillerato en un centro privado, los que lo hacen en uno fiscal no aprenden nada.

Que yo sepa no hay becas, yo no conozco a nadie que haya tenido beca, por lo menos en mi pueblo, en la ciudad no sé, a lo mejor, sí. Aquí hay muchas ayudas, en los pueblos también. Aquí el que quiere estudiar, puede hacerlo, hay buenos

colegios públicos, libros, hay de todo. Si no tienes trabajo, vas a las monjas y a los centros de ayuda, y te dan de todo, comida, leche para los niños, pañales y ropa. En mi país si eres pobre, no te dan nada y tampoco puedes estudiar. España está mucho mejor. Yo conozco a mucha gente que aquí tiene beca, los libros son gratis. Aquí solo me han pedido gomas, lápices y libretas, allí aunque vayas a fiscal, tienes que comprarlo, y si no puedes, pues el niño no puede entrar al colegio. Aquí se tienen muchas ayudas.

El nivel de España es más alto, los niños aprenden más, los estudios de Ecuador aquí no sirven. Si te gradúas aquí, allí encuentras un mejor trabajo y ganas más dinero.

Me siento cómoda hablando con usted, tenía miedo, pero me está haciendo recordar cosas de mi vida. Nunca había hablado de esto con nadie, estoy pensando en mi vida, hacía tiempo que no pensaba en mí, esto no lo había hablado ni con mi madre, y aunque mi hija lo sabe todo, hay cosas que no le había contado.

Yo vine porque yo quise, mi marido no quería que yo viniera, pero yo vine. Cuando él vino, me dijo que en unos meses me mandaría dinero para los billetes, pero cuando llegó, se dedicó a las mujeres, por eso, cuando yo le decía ¿cuándo voy a ir?, me respondía que me quedara con las niñas, pero a mí me habían contado que estaba con una y yo quería estar cerca de ver si era verdad, porque yo no me lo creía, no me lo podía creer, él nunca me había hecho eso en mi país. Necesitaba saber, si de verdad vivía con una. Yo sufrí un montón, un montón, un montón por dejar a mis niñas en Ecuador sin mí, pero tenía que venir a ver.

Cuando estaba preparando el viaje, me dijo que vivía con unos amigos en un piso de Madrid. Cuando me recogió en el aeropuerto, me dijo que los compañeros habían salido de viaje, y que iban a estar unos días fuera, pero realmente él vivía con la chica y la había mandado fuera. Al día siguiente, cuando fui a arreglar la casa vi que estaba todo muy limpio, así que no limpié, entonces me puse con la ropa y vi que estaba todo ordenadito, muy colocadito, los jerséis dobladitos, todo bien puesto y pensé que eso no era cosa suya, por eso miré. Entre los jerséis encontré escondida la foto de una chica, tenía que ser ella. Ahí vi que quien me lo dijo tenía razón.

Cuando vino de trabajar no le dije nada, pensé que como yo estaba con él, ya todo iba a acabar. A la mañana siguiente, cuando nos levantamos, me dijo que tenía una cita de trabajo para mí, que preparara la maleta y me arreglara porque íbamos a tomar un troler. Le pregunté donde era la cita, y me contestó que en pueblito cercano que se llama [nombre de ciudad andaluza], un pueblito muy cerca de Madrid. Mire, yo era la primera vez que salía de mi casa, solo conocía mi pueblo y la ciudad, y no sabía que era [nombre de ciudad andaluza] aunque me extrañó que si estaba tan cerca tuviera que llevarme la maleta, ¿para qué? ¿si iba a volver tras la entrevista?. Yo era muy tonta. Él me había concertado una cita muy lejos para que trabajara de interna y así seguir con su vida, y yo me estaba creyendo todas sus mentiras pensando que me mandaba cerca. Después me pregunté cómo había contactado con la señora de [nombre de ciudad andaluza], si él vivía en Madrid, y por qué quería mandarme tan lejos.

Fíjese que ya tenía el billete sacado. Llegamos a la estación de autobuses, me montó en un autobús, me dio un papelito escrito y me dijo que cuando llegara a [nombre de ciudad andaluza], saliera de la estación, buscara un taxi y le dijera al taxista que me llevara a la dirección apuntada en el papel. Ya le dije que yo apenas

se leer, y aunque hubiera sabido, tampoco hubiera servido para nada, porque en el papel ponía la dirección de una empresa de contratación de empleadas de hogar que está en Viapol, donde los juzgados, y yo pensé que ese era el nombre del pueblito. Cuando se iba, me dio 10.000 pesetas, bueno 60€ de ahora, eso me extrañó, por eso le volví a preguntar cuanto tiempo tardaba el troler en llegar a [nombre de ciudad andaluza]. Me contestó bastante enfadado “ya te he dicho que un ratito”, se dio la vuelta, no me dio ni un beso, se bajó del autobús y se fue. Entonces no sabía nada del dinero de aquí, nunca había visto las pesetas y no sabía lo que valían, no conocía ni los billetes ni las monedas.

El autobús tardó mucho en salir de Madrid, yo nunca había visto una ciudad tan grande con tantos edificios altos. Al principio, me entretuve mirando por la ventana, pero luego cuando vi que pasaban las horas me empecé a asustar. Yo entonces no entendía a los españoles, ahora sí, pero entonces, no me enteraba de lo que decíais, además, no conocía a nadie en el autobús, ¿a quién iba a preguntar?, por eso esperé. Nos metimos en una autopista y el autobús empezó a ir rápido, no sabía que hacer, ¿dónde iba? ¿se habría equivocado mi esposo de autobús? No tenía teléfono móvil para hablar con él, pero tampoco había cogido el teléfono su amigo, uno al que llamaba desde mi país cuando quería contactar con mi esposo por algo especial, porque era él, el que nos llamaba desde un locutorio cada dos semanas.

De pronto vi que el autobús había parado, habían pasado tres horas, pensé ¡ya hemos llegado!. Bajé y vi que la gente se metía dentro de un restaurante, nadie cogía su maleta, no entendía nada. No entendía nada y me daba miedo preguntar al conductor, además tenía mucho calor. El conductor cerró el autobús y dijo algo en alto que no entendí. Me eché a llorar, estaba muy asustada, no me atrevía a moverme de la puerta del autobús, daba el sol y yo llevaba ropa de invierno, y no sabía qué hacer, miré pero no veía taxis por ningún lado. Al rato, empezaron a aparecer algunos viajeros, una señora se acercó y me preguntó si necesitaba ayuda, parecía buena.

Le pregunté si estábamos ya en [nombre de ciudad andaluza] y qué donde estaban los taxis. Me miró y tardó un rato en contestar “señora, para [nombre de ciudad andaluza] quedan más de 5 horas”. “¡Pero si mi marido me ha dicho que [nombre de ciudad andaluza] es un pueblito que está cerca de Madrid!”. “No, [nombre de ciudad andaluza] es una ciudad que está en el sur, y está muy lejos de Madrid”. Entonces, empecé a comprender.

Nos subimos todos al autobús y seguimos el viaje. Tenía mucha sed porque había estado al sol todo el rato, pero no tenía agua, tampoco había preparado nada de comer. Por la noche llegamos a [nombre de ciudad andaluza]. Salí de la estación, cogí un taxi y le di el papel que me había escrito mi esposo. El taxista empezó a dar vueltas y vueltas por la ciudad, cuando llegamos me preguntó que cuanto dinero tenía, saqué del bolso lo que me había dado mi esposo, él me dijo, es un poco más, pero da igual, págume eso. ¡Qué tonta era!, siempre me digo que soy una tonta. Cuando pienso que me cobró 10.000 pesetas por ir de la Estación a la casa que está al lado, me siento muy triste porque soy una tonta.

Subí a la empresa, estaba en la sexta planta del edificio, pero yo subí andando con la maleta, nunca me había subido sola en un ascensor. Me dijo que mi marido le había pagado para que me buscara un trabajo de interna, y que tenía una señora interesada para que empezara ese mismo día. La señora llegó, me dijo cuales eran

las condiciones, yo no decía nada, a veces no entendía lo que decía, yo tampoco sabía qué decir.

Era 31 de julio, y no me podía imaginar que en un lugar pudiera hacer tanto calor, tenía muchísimo calor, era un calor insoportable, estaba chorreando. Lo primero que la señora me dijo fue que en [nombre de ciudad andaluza] no se podía llevar lana en verano. Yo le dije que venía de mi tierra, y que allí era invierno, y que no tenía otra ropa. Le conté que todo el dinero que tenía se lo había dado al taxista y que tampoco sabía el teléfono de mi marido para pedirle más. Tuve mucha suerte, fue muy buena conmigo, me compró ropa, calzado y todo lo que necesité. Al día siguiente nos fuimos a una playa de Huelva a pasar el mes de agosto. La señora me dijo que trabajaba de lunes a sábado a medio día y que el fin de semana me fuera a descansar, pero yo no tenía donde ir. No quería salir, me daba miedo, no conocía las calles, no tenía dinero, no conocía a nadie, ¡y si me perdía!. Estuve un mes sin salir. No quería salir, trabajaba y trabajaba. Además estaba acostumbrada porque las internas en mi país trabajan de lunes a domingo, no tienen ni un día de descanso. Ahora está cambiando, me ha dicho mi hermana, como aquí. Yo siempre había trabajado 30 días al mes. Yo llegué con 55 kilos, y en aquel mes me quedé en 54 kilos. Todos los días me preguntaba dónde estaba mi marido y como podría contactar con él, cómo estarían mis hijas, qué hacía yo allí. No quería trabajar de interna, había venido para estar con mi esposo.

A final de agosto volvimos a [nombre de ciudad andaluza]. Aquí tampoco quería salir, pero la señora me obligaba, me decía vete al parquecito a pasear, tienes que descansar. Allí me mandaba todos los días. Un día vi un grupo de latinas cuidando niños y me acerqué. Le pregunté a una si era ecuatoriana y me dijo que sí, entonces me eché a llorar, yo siempre lloro, estoy muy triste. Me senté a su lado y nos pusimos a hablar. A partir de ese día, iba por la tarde a buscarlas al parquecito. Me contaron que tenían un piso alquilado entre todas para poder descansar los fines de semana. Me pareció buena idea, llevaba tres meses sin descansar. Me propusieron compartir con ellas el piso, ¡fijese que yo no sabía que era eso!. La idea era pagar mi habitación, como éramos cuatro, yo pagaba la cuarta parte, y podía hacer lo que quería. Acepté. A partir de entonces, el sábado a medio día me iba a mi piso y descansaba, paseaba, hacía lo que quería.

Un día, cuando salía de la casa de la señora, vi a mi esposo en el portal esperando. No le dije nada, en mi país estamos educadas para no plantar cara al esposo. Me dijo que había tenido muchos problemas en Madrid y que ahora que tenía dinero, venía a verme para llevarme a un hotel. Ese fin de semana le pedí a la señora salir el viernes. Fuimos a un hotel, salíamos para tomar algo, pero rápido volvíamos al hotel, ya sabe usted..... Aquella semana salía todos los días por la tarde del trabajo y dormía con él. Le pedí por favor, que me sacara de esa casa, que aunque eran muy buenos conmigo, quería vivir con él, pero a la semana se fue, y me quedé muy triste, yo sabía que se iba con la otra.

Por aquella época empecé a salir al parque y a hablar con las internas que me iba encontrando. De esta manera fui conociendo gente, hablaba con otras chicas como yo, nos contábamos nuestras cosas, llorábamos mucho y a veces nos reíamos. Yo echaba de menos a mis hijas y a mi familia y no quería estar sola tan lejos de mi marido. Yo no había venido a España para vivir sola. ¿Cómo me podía hacer esto? Como le dije antes, nosotras estamos educadas para no plantar cara a los esposos, pero algo tenía que hacer, aunque no sabía qué.

Mis amigas me decían que no me aguantara, que peleara, pero yo tenía mucho miedo. Ellas me contaron que los hombres se vuelven locos al llegar a España. Aquí van a las discotecas, beben y se van con mujeres, y que hacen sufrir mucho a sus esposas. Aquí, separarse, no estaba tan mal visto como en nuestro país. La mujer podía exigir sus derechos y no tenía porque aceptar que la pegaran o que la vejaran, podía denunciar a los servicios sociales. Pero no me atrevía a dejarle, aguantaría; en el campo, las mujeres aprendemos a aguantar. Él no quería que trajéramos a las niñas, pero por eso sí que pelearía.

Después de aquella vez, venía de vez en cuando, cuando quería, yo no sabía cuando iba a aparecer. Al tiempo dejó a esta mujer y se vino a [nombre de ciudad andaluza]. Fue a pedir trabajo en un sitio donde había trabajado al llegar a España, pero él había dicho que la mujer con la que iba era su esposa, y ahora verían que era mentira, por eso no me quería llevar con él. Allí estuvo poco tiempo y volvió a Madrid. Yo me fui con él porque los papeles de mis hijas ya estaban listos. Nos fuimos a vivir a una casa donde alquilaban habitaciones a familias, los cuatro nos metimos en un dormitorio minúsculo. Los dueños eran mala gente, nos trataban muy mal, yo me llevaba mal con ellos, no dejaban a las niñas salir del cuarto, si hablaban alto las gritaban y aporreaban la puerta, y ellas se morían de miedo. El servicio estaba siempre ocupado porque allí vivíamos veinte personas. La cocina era pequeña y había que hacer turno para cocinar, era difícil encontrar un fuego libre.

Yo no quería estar en esa casa, mis hijas tampoco. Encontré trabajo y tenía que dejar a mis hijas encerradas con llave porque si salían al pasillo, la mujer les gritaba y las empujaba. Era espantoso. Estaba fatal. Le pedí que nos viniéramos a [nombre de ciudad andaluza]. Aquí encontré unas casas y él encontró una obra. Íbamos tirando bien. Me daba dinero si lo necesitaba y estaba en casa, no iba con mujeres. Luego empezó otra vez a salir y a ir con mujeres, dejó de darme dinero y venía a casa cuando quería, después de estar años aguantando nos terminamos separando. Ahora creo que no tiene a nadie, lo sé porque él me lo ha dicho. Un día en semana trabajo hasta que llegan los señores de la calle con los amigos, y como no hay autobús, y el taxi es muy caro, le pido el favor que me recoja y me traiga a casa, no me cobra nada. En el camino hablamos algo, aunque la relación es tensa y fría, pero no tengo a otra persona a quien pedirle que me traiga a casa y no hay ningún medio de transporte a esas horas, está a las afueras de la ciudad. Las vacaciones las voy a tener a trozos, yo quisiera tener todo el tiempo junto, pero no quieren, así que en una casa descansaré por la mañana, y en otras por la tarde, pero es lo que hay.

Nosotros no estamos aún separados legalmente. Tengo que pedirlo en Ecuador, pero no tengo dinero para el viaje, además con estas vacaciones no puedo moverme. Yo no quiero seguir así, quiero cambiar de vida. Tengo familiares en Inglaterra que dicen que todo allí es mejor, y estoy pensando irme.

Me van a quitar el piso, no puedo pagar la hipoteca. Estoy intentando venderlo, pero no encuentro a nadie que lo quiera comprar, y si viene alguien, me da menos de lo que me queda. La semana pasada vino uno que me daba menos e la mitad de mi hipoteca, así que voy a tener que dejar que me lo quiten e irme de España. Ya lo he hablado con María. Ella me ha propuesto ir primero, cuando acabe el bachillerato, aprender inglés, y luego llevarnos a nosotras. A ver que pasa. Mi familia me ha dicho que allí el Estado da clases de inglés para extranjeros gratis. También tengo familia en Alemania. Cuando nos llegue la nacionalidad, en un par

de meses, empezaremos a movernos, ya sin problema. A mi no me da miedo ir a otro país, yo trabajo bien y si uno sabe trabajar, no tiene problemas, solo me da miedo la lengua.

Mi vida en España ha sido muy buena, no hay nada que me haya decepcionado especialmente. Yo me quiero ir por la falta de dinero y porque mis padres están mayores, pero yo estoy agradecida a España. Lo único que yo pensaba que iba a merecer la pena trabajar tanto para poder ahorrar, pero no, eso no ha podido ser. Al principio sí vivíamos bien, pero ahora es todo muy complicado. Lo que ocurre es que también le pasa eso a los españoles, a unos cuantos que conozco les han quitado el piso. Yo aquí he sufrido, pero porque mi marido me ha hecho mucho mal. Me ha dejado sola, estoy sola desde el 2002, totalmente sola, y los años anteriores, aunque vivíamos juntos es como si hubiera estado también sola, por eso a mi no me da miedo nada, he aprendido a buscarme la vida.

Yo no tengo relación con la familia de mi marido, si nos vemos, nos saludamos pero rápido. Tengo una hermana pero trabaja de domingo a domingo y no nos vemos, no tenemos tiempo. A veces nos vemos un minutos pero tenemos que irnos pronto, pero no tenemos problemas, es por el tiempo. Mi hermana está casada, tiene una niña y su marido es muy bueno y trabaja, pero han pensado irse a Inglaterra en invierno. Por eso me quiero ir yo también. Con mi familia de Ecuador me llevo bien, llamo de vez en cuando, pero hace mucho que no les veo. No suelo salir mucho, de vez en cuando voy al parque donde se juntan los latinos. Luego nos agarramos una cervezas, y cuando a las dos se van a la disco me vengo a casa. A mi la disco no me gusta, solo va la gente a beber y a ligar, unos con otros, y no me gusta, están todos liados, da igual si están o no casados, por eso no me gusta. Cuando mi marido vivía en casa, se iba todas las noche a trabajar de taxista a las discotecas latinas que hay en los polígonos. Ahora sé que iba a conocer mujeres, ahí las ha conocido a todas. A lo mejor hacía algún viaje con alguien que había bebido mucho, pero también estaba en la juerga.

A veces me sale algún plan, pero todos son casados. Me piden salir, pero yo siempre digo que no, siempre pienso en sus esposas. Los españoles piden siempre eso a las latinas, todos están casados y con hijos. Los latinos que me salen están sin trabajo, y digo también que no. Ahora muchos latinos están sin trabajo y buscan mujeres que los mantengan, así que prefiero no tener a nadie.

Esa habitación esta alquilada a una española. Nos llevamos muy bien. Cuida a una anciana por la noche. Ella hace su cuarto y nos turnamos para el resto de la casa. Es buena chica. Con lo que me da, pago parte de la hipoteca.

Yo estudié primaria y mi marido también. Luego nos pusimos a trabajar.

Yo he ido solo una vez a mi país. Me dio pena, vi mucha pobreza, por eso me gusta España. Se vive muy bien, hay seguridad, puedes salir, pasear, no pasa nada, se vive muy bien. En mi país se vive mal, es inseguro. Me gusta España. Los horarios de comidas son diferentes y la gente se acuesta muy temprano. Al anochecer todo el mundo se va a casa, no hay autobuses y si sales tienes que ir en coche porque corres mucho peligro. Por eso, cuando vas desde España, te sientes agobiado porque aquí hay más libertad. Los jóvenes no salen tanto como aquí. Es impensable que vuelvan al amanecer. Cuando fui me quería venir. Por eso, no quisiera terminar mis días allí, prefiero probar en otro país.

Mis hijas nunca han ido a apoyo. Yo no leo nunca, no tengo tiempo, mis hijas leen poco. Nunca voy al cine ni al teatro. Tampoco a museos ni exposiciones. Si mis hijas van es con el colegio.

María solo sale con latinos. No le gustan los españoles. Le gusta la música latina y la gente latina. La pequeña no quiere nada con latinos, solo con españoles. Ella quiere salir, pero no la dejó, no quiere que se eche novio, por eso cuando la llaman para salir, le digo siempre que no.

Nosotros no hemos sentido discriminación por parte de los españoles, solo por parte de los gitanos. Muchas veces nos insultan y nos dicen que les quitamos el trabajo. Las señoras con las que he trabajado me han tratado bien, mejor que las de mi país, y mis hijas nunca me han contado que les haya ocurrido nada. A mi marido sus jefes le han tratado con respeto, por lo menos eso me contaba. Ahora no sé.

María está trabajando con una señora, la cuida los fines de semana cuando descansa su interna, solo son veinticuatro horas, le pagan cien euros por día. Entra el viernes por la noche, y sale el sábado al anochecer. Cuando llega a casa ya no sale, pero si quisiera, lo haría, pero ella no quiere, se queda en casa con el ordenador o viendo la tele. Yo trabajaba antes en esa casa, son gente buena. Los dejé porque no me querían asegurar y había encontrado un sitio donde me pagaban más y me hacían seguro, pero yo estaba contenta con ellos. Ella allí trabaja muy poco, cuida a la señora, algún mandado, da un paseo, y le dan todas las comidas, la cuidan bien.

María no estudia mucho, yo se lo digo, pero no sé si lo hace, bueno, si lo sé, de hecho creo que se dedica a dormir, a ir al parque o al ordenador. El hecho de trabajar un día por semana no le quita tiempo, si quisiera lo haría, tiene todas las tardes libres y los domingos. Yo tengo tres trabajos y no puedo controlarla, ella ya es muy mayor. Mire, por la mañana trabajo de ocho a dos limpiando por las casas. Vengo corriendo, termino la comida, como y me voy al otro trabajo. Entro a las 4:30 y salgo a las 9.30. La otra casa está muy lejos, el autobús tarda casi 40 minutos. Por la tarde cuido a tres niños pequeñitos: los llevo al parque, les hago la cena, los baño y los acuesto. A las 10, cojo el autobús para casa, llego cerca de las 11, muerta de cansancio. Muchos días ni ceno, no tengo fuerzas, lo único que quiero es ducharme y acostarme. Entre unas cuantas me pagan la seguridad social. He perdido varias casas porque no querían pagármela, pero he encontrado otras y estoy muy contenta porque me pagan además más sueldo. Tener seguridad social para mi es muy importante.

Mi hija pequeña está ahora durmiendo o viendo la tele. Cada una tiene una tele en su cuarto. Me la pidieron y se las compré. Ella estudia en un colegio concertado, pago mucho dinero más el autobús pero ella aprovecha mucho, no pierde el tiempo y le gusta mucho el estudio. Es muy buena.

En Quito, María iba a un colegio privado, era muy bueno y estudiaba bien. Por eso, al llegar a España, no tuvo problemas con el colegio, sacaba muy buenas notas. Los problemas los está teniendo en el instituto, y no sé porqué, yo se lo doy todo, más no puedo trabajar. Ella dice que es muy difícil. Yo no sé si es verdad lo que me dice porque yo trabajo todo el día, pero creo que me está engañando. Hace unos días me llamó una profesora para decirme que no había ido al examen de italiano, y que la justificación decía que había faltado porque se había muerto un tío suyo y había estado una semana de velatorio, que es la costumbre de su país. Yo le dije que eso era mentira, que María solo había faltado el día del entierro, pero que al día siguiente yo la mandé al instituto. María dice que la profesora miente. Me gustaría poder ir al colegio para arreglarlo todo, pero no me dan permiso en el trabajo y solo libro el domingo.

-¿Usted podría averiguar si eso es verdad? Averigüe también si las notas de la primera y segunda evaluación venían con todo aprobado pero con tachaduras de tipex.

-Le dije que yo no podía hacer eso, pero que le pediría a la tutora que lo averiguara y la llamara por teléfono.

El domingo siguiente (a petición de la madre) la tutora, tras haber hablado con todos los profesores de la alumna, la llamó por teléfono poniéndola al día de todas las faltas injustificadas y justificaciones falsificadas de su hija. También le dijo que en la primera y en la segunda evaluación su hija tenía cuatro y cinco insuficientes, y las tachaduras de tipex no las había hecho ella, como aseguraba su hija. Los sobresalientes y notables que aparecían eran insuficientes. María dice que a veces no va porque no oye el despertador, pero su hermana me ha dicho que es mentira, ella no quería decírmelo, pero la obligué y me lo dijo, María se queda en la cama y luego a media mañana se va con uno de paseo, ella dice que no es su novio, pero no lo creo porque ella falta para estar con él. Estoy muy harta de esta niña, tiene 19 años y pierde el tiempo. Está repitiendo y no estudia. Aquí el nivel es más alto que en Ecuador, pero ella llegó en primero y empezó desde el principio.

Quisiera que hablara con María y le dijera que estudiara y no me importa que le diga lo que yo le he dicho. Yo no puedo con ella, no me hace caso. Se lo pido por favor. Hable con la tutora y le dice que me llame para informarme. Pregúntele si tiene novio, porque lo quiero saber. Yo no puedo ir por las notas, las recoge María, pero luego me las da con tachones, y no sé cuales son en realidad. Yo sé que me engaña, pero no puedo hacer nada. Dígale a la tutora que me llame por favor.

La pequeña aprovecha el tiempo. La tutora me mandó el otro día una carta para decirme que estudia mucho y que es muy buena y aplicada. Le pedí a la tutora que me informara de vez en cuando porque no podía ir a las tutorías. Viene a comer a casa porque en el colegio es muy caro. Muchas veces ella prepara la comida para la mayor, es muy buena. Se llevan bien.

Mi marido no quería que viniera, pero vine a la fuerza. Yo le pedí que quería venirme con él a España para trabajar juntos pero en todo momento se negó. Me decía que me quedara con las niñas y que me mandaría dinero. Yo a veces lo entendía, él iba primero, y luego iba yo, pero luego, cada vez que le proponía viajar se enfadaba, entonces empecé a sospechar. Pregunté y me contaron que estaba con otra en España. Ellos habían volado juntos desde Ecuador, pero yo no lo sabía. Entonces, me puse a ahorrar un año del dinero que él me mandaba y cuando tuve para el pasaje, me compré un billete sin decirle nada. Él se enfadó mucho, pero ya no había nada que hacer.

BRANDON

Mi nombre es Brandon, llámame “*maikol*”, soy de Cochabamba, Bolivia. Cochabamba es una ciudad grande en el centro de Bolivia, cerca de la capital. Nací en marzo del 1996. Tengo dieciséis años. Vine aquí con siete años. Legué a España en agosto. Ahora estoy en 4º de la ESO. Mi madre es de Punata, un pueblito de Cochabamba, tiene siete hermanos y mi padre es de Chapare, una aldeíta en la mitad de la selva. Cuando mi padre tenía catorce años, su madre murió y su padre les abandonó a él y a sus doce hermanos, entonces, se fue a vivir con unos tíos a la ciudad, y con lo que ganaba, mantenía a sus hermanos pequeños, él era el mayor.

Lo que más me gusta de mi país es la selva. La casa de mi abuela está en la mitad de la selva, al lado de un río, es como una cabaña de madera con un patio trasero lleno de plantas, es preciosa. Tiene varias habitaciones con colchones, el baño está fuera. Antes de venir a España, íbamos muchos fines de semana y todos los veranos. Nos juntábamos la familia entera, y los primos estábamos por ahí todo el día, era muy divertido. También me gusta mucho el pueblo de mi madre, cuando íbamos, como la casa es muy grande, estábamos todos juntos, mi madre tiene hermanos de mi edad. Los padres de mi padre cultivaban algo en la selva, los de mi madre, se dedican al campo y a la elaboración de productos lácteos. Un tío mío ingeniero ha montado una especie de pequeña fábrica donde elaboran yogur, queso, etc....

Mis padres se conocieron en Cochabamba un día que mi madre cogió el taxi que mi padre conducía. Mi madre trabajaba en una tienda de fotografía. Al poco empezaron a salir, mi madre tenía 19 años, mi padre 20. Cuando mi madre tenía 21 años, nací yo. Vivíamos en una habitación alquilada los tres, en otra habitación de aquella casa vivía también mi tía Gloria. Luego nos mudamos a una casa los cuatro. Fui al kínder con cuatro años, con cinco pasé a primero. En primero comía en el colegio y las mesas eran de dos en dos.

La primera persona que vino de la familia fue mi madrina, al poco dijo que en España se ganaba muy bien, contó a mis padres que un albañil ganaba más que un arquitecto y que si venían, en pocos años, ganarían mucho dinero, entonces mi madre y mi tía Daniela se vinieron, pero al mes, mi madre se puso muy triste y dijo que se quería volver, por eso, al poco se vinieron mi padre y mi tío. Los cuatro estuvieron viviendo juntos mucho tiempo. Yo me quedé con la hermana pequeña de mi padre que se llama Gloria, la que vive ahora con nosotros, se portaba muy bien conmigo, me mimaba y me hacía las comidas que me gustaban, si algo no lo quería me preparaba otra cosa, me gustaba estar con ella. A los seis meses los dos nos fuimos con mi tía abuela, me lo pasé muy bien en su casa, allí vivíamos muchos primos que tenían a sus padres en España. Al año mi tía Gloria y yo, nos vinimos para acá. Poco a poco se han ido viniendo casi todos los hermanos de mi madre y muchos de mi padre. En total, diez parejas. Mis cinco tías trabajan limpiando o cuidando a ancianos. Dos tíos trabajan en una imprenta, otro de camionero y otro de carnicero. Mi padre y mi madre siempre han trabajado en la misma casa, mi madre limpiando, mi padre de chofer. Los jefes son muy ricos y tienen una casa muy grande en el centro. Ahora mi padre ya no está fijo, está en el paro, pero va a trabajar cuando lo necesitan y le pagan en mano.

En los últimos dos años se han vuelto muchos tíos, la cosa está muy mal y no encuentran trabajo, para eso, se vuelven a mi país. Mis padres han comprado un lote (terreno) para construir una casa, nosotros también vamos a volver.

Cuando llegué, mis padres trabajaban en una finca en un pueblo, así que entré en un colegio del pueblo. Me matricularon en 3º de primaria porque había terminado segundo en Cochabamba, pero a los pocos días me bajaron a 2º, me dijeron que era por la edad. Al año siguiente nos vinimos a [nombre ciudad andaluza]. Me matriculé en el colegio La Huerta y empecé tercero de primaria, estuve en ese colegio hasta sexto. Me iba bien, sacaba siempre progresas adecuadamente, aprobaba todo en junio. Lo que di en primero y segundo, ya lo había dado en mi país, por eso me resultaba todo muy fácil. Mis padres dicen que aquí el nivel es más alto, que aquí se dan más cosas que en mi país y que se acaba mejor preparado, pero a mi todo me sonaba de haberlo dado, yo llegué sabiendo dividir y eso aquí se aprende en segundo, el resto de los cursos de primaria los saqué sin problema.

Me vine a este instituto al comenzar la ESO. En primero me fue bien, aprobé todo en junio. En segundo conocí a un grupo de amigos que estaban repitiendo y que eran un poco gamberros, no estudiaban nada y me dejé llevar, en el primer trimestre me quedaron cuatro asignaturas y así estuve todo el curso, al final fui a septiembre con dos, música y matemáticas, las aprobé y pasé limpio. En tercero me quedaron cuatro en junio, música, matemáticas, tecnología y química. Aprobé tres en septiembre y he pasado a cuarto con tecnología. No estudié tecnología en verano, no me gusta. El resto las repasé una semana antes de los exámenes y las he aprobado, no necesito mucho tiempo. En cuarto me van a quedar cinco, tengo mala base, no he estudiado mucho estos años y me he quedado acostado

Mis padres me llevan diciendo muchos años que me aparte de ellos y que me junte con los amigos de primero que sacan buenas notas. Yo lo intento, pero la verdad, es que lo pasamos bien juntos, pero este año nos han separado, ellos se han ido a letras. Ahora me he quedado con el grupo con el que me juntaba en primero, a ellos les va bien, tú los conoces, son Miguel, que es de un pueblo de [nombre ciudad andaluza], Antonio, de Córdoba, Jerónimo y Javier de [nombre ciudad andaluza], Miky y Brandy que son de Bolivia. Miky dice que estudia, pero engaña a sus padres, la verdad es que no hace nada, le han quedado un montón y a Brandy le han quedado cuatro, dicen que aprobarán en septiembre. A mi me han quedado cinco en cuarto pero tengo pensado aprobar todo en septiembre para pasar a primero limpio. Voy a hacer el bachillerato de Ciencias de la Salud porque quiero estudiar medicina. La nota que te piden es muy alta, pero si no consigo nota, mi padre ha dicho que nos volvemos a Bolivia a hacer segundo y luego me matricularé en Cuba, allí te preparan muy bien.

Los niños que conocí en segundo eran latinos, me cayeron bien y dejé a los de primero. Nos pasábamos la clase jugando, lo pasábamos muy bien, en casa hacía los deberes, pero no estudiaba porque no me había enterado de nada. En septiembre he aprobado porque mis padres me han puesto profesor particular.

No tengo hermanos, soy hijo único. En mi casa vivimos mi padre, mi madre, mi tía con su hijo y yo. Mi primo es como mi hermano. Cuando mis padres se vinieron yo me quedé al cuidado de mi tía, es hermana de mi padre, cuando se arreglaron los papeles, nos vinimos los dos juntos para acá. Hace tres años mi tía empezó a salir con un hombre, la dejó embarazada y desde entonces no quiere

saber nada de ella, por eso se ha venido a vivir con nosotros, estaba muy sola con su hijo.

Cuando llego a casa como, me echo la siesta, a las seis me pongo a estudiar dos horas. No estudio más porque me canso mucho, cuando llevo más tiempo tengo que parar, me pongo con el ordenador o a ver la tele. A las diez cenamos, mi madre, mi padre, yo y mi primito. Mi tía se va a la calle casi todas las tardes con su pareja y el niño hace mucho con nosotros, es como si fuera hijo de mi madre. Mis padres también se echan después de comer, luego sacan al niño al parque, vuelven por la noche y cenamos. Cuando tengo exámenes, uno de los dos se queda para vigilar si estudio.

El examen de tecnología me ha salido muy mal, han preguntado cosas que no había estudiado porque no sabía que entraban, no me habían dicho nada. El de inglés tampoco me ha salido bien y eso que estuve ayer toda la tarde estudiando, no lo entiendo, me acosté muy tarde.

Mi padre tiene estudios primarios, luego hizo contabilidad, mi madre terminó bachiller, luego hizo secretariado.

Mi madre llama todas las semanas a sus padres, mi padre llama cada semana a un hermano. Está montando algo de compra venta de casas con un primo. Ahora en mi país si compras una casa y luego la vendes, ganas mucho dinero. Allí apenas me quedan primos, casi todos están aquí.

Mi colegio de Cochabamba era privado, tenía dos patios, uno para los mayores y otro para los pequeños. Había un quiosco para comprar chucherías. Mi clase era casi como la de aquí. En mi país se respeta más la profesor, se saluda educadamente y no se expulsa a nadie, todo el mundo se porta mejor.

Yo me quiero ir, los primos que más quiero se han ido ya. Pienso que allí voy a ser más feliz, tengo mucha familia, ya no tengo amigos, pero no me importa, siempre salgo con la familia. Aquí salgo también con mis primos, somos muchos, aunque algunos ya se han ido. Por eso, si siguen yéndose, no quiero estar aquí. Nos gusta ir al parque, nos juntamos para los cumpleaños, hacemos comidas, lo pasamos muy bien todos juntos. En Bolivia vivíamos lejos y nos veíamos poco, pero aquí estamos muy unidos. Cuando volvamos no sé si voy a verlos tanto, allí se irán a otras ciudades. Mis padres dijeron que veníamos por unos años para juntar dinero para comprar una casa, les he oído hablar que volveremos pronto.

El mejor recuerdo que tengo de Bolivia es la selva y la casa de mi abuela. No tengo recuerdos malos, todo es bueno, allí todo era bueno. La casa de Bolivia era mejor que la de aquí, más grande y más bonita. La vendieron para comprar otra casa y un terreno. La de aquí es muy pequeña. Mis padres allí tenían más libertad, vivían mejor, aquí trabajan mucho, están muy atados, no son libres.

Yo no me siento español, tenéis diferentes costumbres a nosotros. En Semana Santa hacéis procesiones y yo eso no lo entiendo muy bien, por otro lado tenéis bailes muy diferentes y vivís de otra manera. Me siento boliviano aunque he vivido más tiempo en España.

Cuando mis padres decidieron venir, todo el mundo pensaba que era lo mejor, creían que en España se vivía muy bien, pero no es así. Mi madre sufrió mucho al principio, por eso se tuvo que venir mi padre. Cuando mi madre se vino, no me dijeron nada, cuando mi padre se vino si me contó que se venía por una temporada, pero que pronto volaría a España para estar con ellos.

Después de mis padres, se vino casi toda la familia de mi padre y mi madre, pero ahora solo quedan dos parejas. Mi tíos Marc y Karen que viven cerca de mi casa, y

tienen un hijo. Comparten la casa con una pareja a la que han alquilado una habitación. Ella limpia pisos y él es camionero. Llevan ocho años en España. Creo que están bien aquí. Mis tíos Fredy y Maritza viven en un piso que han comprado hace años. Ahora no lo pueden pagar, y se lo va a quitar el banco. Tiene tres hijos. El trabaja en el campo y ella limpia pisos. El mayor tiene 20 años, la niña 18 y el pequeño tiene 16. Los tres están estudiando, el mayor ha terminado bachillerato, pero la nota de selectividad no le dio para hacer bioquímica, por eso, este año se la está preparando de nuevo. La segunda está repitiendo segundo de bachillerato y el pequeño, está en cuarto de la ESO como yo. Le han quedado un montón. Llevan ocho años en España. Mi padre les ha propuesto que vuelvan, y que monten algo juntos, pero el mayor no quiere irse, los otros dos, sí. Quedan otras dos parejas de tíos pero no tenemos mucha relación con ellos. El resto de mi familia ha vuelto.

Mi viaje a España fue muy divertido, me lo pasé muy bien, y además quería ver a mis padres. Al día siguiente fui al colegio, mi madre ya me había matriculado. El primer día, conocí a varios compañeros que jugaban al fútbol y como yo juego bien, nos hicimos amigos. Mi padre me llevaba y me recogía del colegio en coche porque vivíamos en el campo, ellos eran caseros en una finca. Tengo muy buen recuerdo de esos días. Lo que no me gustó es que me hicieran repetir primero, porque yo había aprobado ese curso en Cochabamba, aunque por otro lado, así no tenía nada que estudiar en casa. Segundo lo hice en [nombre ciudad andaluza] y también me resultó fácil, solo empecé a estudiar en tercero, porque lo que explicaban no lo sabía.

No recuerdo ninguna decepción en España, no es que me sienta mal, es que me quiero ir con mi familia. Mis padres sí han tenido muchas decepciones sobre todo con la familia, cuando alguien se casaba en mi país y no podían ir, se ponían muy tristes. Con respecto a los españoles ellos están muy agradecidos, dicen que sus jefes son muy buenas personas y que siempre se han portado bien con ellos, no tienen queja, por lo menos a mí no me lo han contado.

Los españoles sois más claritos que nosotros, eso me llamó la atención al principio. También me di cuenta de que hablabais diferente, por eso no entendía algunas cosas al principio. No sois como nosotros, hacéis cosas diferentes. Aquí nunca cantáis el himno a la bandera al empezar las clases, en mi país lo hacíamos todos los días, ni llevamos uniforme. Las clases son iguales, pero las asignaturas, no, allí no damos tecnología y el inglés lo empezamos cuando somos más mayores.

Mi casa de aquí es muy pequeña, pero al lado hay un parque donde vamos todos los niños a jugar al fútbol. Tiene muchas tiendas cerca, todo está a mano, en mi país no hay tantas tiendas. Las casa de mi país son más grandes. Mi piso tiene tres dormitorios, uno para mis padres, otro para mi tía y mi primo y otro para mí. En mi dormitorio hay una cama, un armario, una estantería para los libros y una mesa para estudiar. Tengo un portátil que puedo usar cuando quiero. Estudio en mi cuarto, empiezo a las seis, acabo a las diez, bueno a las diez no, a las siete o las ocho. Si hay exámenes empiezo a las cinco. No puedo estudiar mucho tiempo seguido, me canso mucho, cuando llevo mucho tiempo, me duele la cabeza y tengo que coger el ordenador, luego estudio un poco.

Los fines de semana estudio un poco, luego me voy al parque. En mi casa hago la cama. A veces ayudo a mi madre, hago la cama, barro o friego, mi padre y mi tía también ayudan, si no está hecho lo hace mi madre por la tarde. El baño lo arregla el que le toca, hay turnos. Mi padre ayuda porque está en paro, mi padre hace lo

que le dice a mi madre. Mi madre hace la comida, a mi padre no le gusta cocinar, por eso lo hace mi madre. Mi madre cocina comida de aquí y de allí. Me gustan mucho las lentejas. De Bolivia me gusta el pique, la sopa de latín, que tiene patatas fritas, y la paellita, un guiso de carne. Todos nos llevamos muy bien, mis padres también. Ahora mis padres se quieren casar por la iglesia, están casados solo por lo civil, pero vamos a esperar a volver.

Tengo más confianza con mi padre que con mi madre, mi padre me da mucha comprensión, me entiende muy bien, siempre que puedo me voy con él. Con mi madre no lo hablo todo.

Suspendo porque no estudio, esa es la verdad, no atiendo en clase y prefiero jugar. Si se lo digo a mi madre se enfada, si se lo digo a mi padre lo comprende, dice que él también fue niño. Si tengo problemas con los amigos, también se lo digo, en segundo separé una pelea y por eso tuve muchos problemas, mi padre me apoyó en todo. Hubo una pelea entre un español y un latino, yo los separé y luego me quisieron liar. Al final metieron al latino en la cárcel, salió el mes pasado, me ha dicho que está haciendo un módulo de cocina y que ya va a enderezar su vida.

Celebramos mucho la Semana Santa, pero diferente a vosotros, hacemos una comida especial el Viernes Santo a base de semillas, también celebramos las Alacitas, una fiesta típica de mi país, se venden figuritas pequeñas en miniatura de cosas materiales que desearías poseer, cada uno compra lo que más desearía tener, la Virgen te concede todo lo que compras, se celebra en mayo. En mi casa tenemos una virgencita pequeña y le ponemos regalitos al lado, nos juntamos todos y comemos platos típicos. También celebramos la fiesta de una Virgen de la que mi padre es muy devoto, no recuerdo cómo se llama. En Navidad hacemos lo mismo que vosotros. En verano vamos a la piscina o a la playa, el verano pasado fuimos a Portugal. En mi país no hay estaciones como aquí.

Aquí vamos toda la familia al parque todos los fines de semana. Los hombres jugamos al fútbol, las mujeres hablan o se sientan. Llevamos la comida y pasamos el día. Solemos ir casi todos los sábados. Los cumpleaños los celebramos en el parque, aunque si llueve o hace frío lo hacemos en casa.

Yo prefiero estar con la familia a salir con los amigos. Si voy con ellos voy al Parque a jugar al fútbol y luego nos comemos un bocadillo. No tengo hora para llegar, pero no suelo llegar muy tarde, antes de las diez estoy en casa.

Los niños de mi país son más educados en la calle que los de aquí. En España hacen gamberradas. Los españoles no respetan a sus padres, los de mi país sí. Si un padre dice algo un hijo, obedece y no grita, ni falta al respeto, aquí he visto que los niños gritan a sus padres y les hablan mal, me parece mal.

A veces vamos al cine, pero no me gusta mucho, a lo mejor vamos dos o tres veces al año. Salimos niños de la clase y otros amigos del barrio, luego vamos a McDonald. Salimos españoles y latinos, pero casi todas las niñas son de aquí. A mis amigos no les va muy bien en los estudios, suspenden muchas, pero no han repetido nunca curso, son de tercero, cuarto y primero de bachillerato. Uno de ellos estaba en mi clase de preescolar en Bolivia, cuando llegué al instituto, lo vi y me soñó la cara. Empezamos a hablar y nos dimos cuenta de que habíamos sido compañeros en Cochabamba.

Estoy enfadado porque me van a dejar la ética, me van a quedar cuatro. Los profesores me son indiferentes, ni me gustan, ni no me gustan. No tengo problemas en clase, me llevo bien con todos los profesores, no doy problemas. Nunca he ido a orientación ni a clases de apoyo.

Yo me siento bien en el instituto y también en el colegio, yo siempre he estado bien, no tengo problemas. En España estoy bien, no me siento mal, pero cada día tengo más ganas de irme, se está yendo todo el mundo y no me quiero quedar sin familia. Mi padre va a ir pronto a ver que hacemos. Nosotros nos quedaremos aquí a esperar. Yo quiero trabajar en mi país, no quiero quedarme aquí para siempre.

La asignatura que más me gusta es matemáticas, me gusta hacer problemas y no me resulta muy difícil. La que menos, física y química, no la entiendo, Paula explica muy bien, pero no comprendo lo que dice, si le pregunto me lo explica otra vez, eso sí, pero en casa ya no lo entiendo, por eso no me lo estudio, al día siguiente se me ha olvidado todo. Cuando me pregunta y no he estudiado se enfada mucho. Dice que me lo repite una sola vez más, pero en casa me da pereza estudiar, así que no me salen los problemas y cada vez entiendo menos. Mi madre me obliga a estudiar, se enfada mucho si no lo hago, me hace sentarme delante de los libros y si no lo hago, me castiga sin ordenador, pero luego le da pena y me perdona.

Me levanto a las 7:30, me ducho, me preparo el desayuno, me hago el bocadillo y un zumo y me vengo al instituto. Doy clase y vuelvo a casa. Como nada más llegar y duermo la siesta. Mis padres salen a pasear y yo estudio. Cenamos a las 9:30 y me acuesto. En casa solo hay un ordenador, es mío. No me gusta mucho leer, nunca leo, no leo ningún libro al año. Solo leo lo que me mandan el instituto.

No fumo ni bebo alcohol. Mis padres no me ayudan a hacer los deberes, los hago solo, tampoco me ayuda mi primo mayor. Yo vengo al instituto porque quiero aprender, no me obligan mis padres.

Nunca voy al teatro ni a conciertos, solo al cine de vez en cuando. En casa no se leen periódicos, mi padre lee el Marca.

Madre de Brandon

Mi nombre es Cristina, tengo 37 años, soy de Bolivia. Mi pueblo de llama Punata, que está a 45 minutos de la ciudad. El pueblo es grande, el clima es templado. Tengo bachiller y he estudiado secretariado.

Soy la mayor de siete hermanos. Mi padre ha estado todo la vida trabajando en la construcción en Argentina. Venía cada seis meses y en Navidad. Mi madre no trabajaba, estaba en casa con nosotros. Todos los hermanos estudiamos en el pueblo, y cuando fuimos mayores, nos mudamos a la ciudad.

Mi marido se llama Gary, tiene 38, es de otra provincia. Trabajaba de taxista en la ciudad, un día tomé su taxi y así nos conocimos. Estuvimos una temporada saliendo, pero luego nos enfadamos. A los ocho meses volvimos, pero al poco tiempo nos volvimos a separar. Yo no lo sabía, pero estaba embarazada de Brandon, cuando mi marido se enteró pidió mi mano, a los cinco meses, nos casamos por lo civil. Tenía 19 años.

Mi marido es el mayor de 13 hermanos y huérfano de padre y madre. Su madre murió en un extraño accidente cuando él era jovencito. Había problemas y rencores en la familia, algo muy raro, el caso es que apareció muerta, no se sabe bien por qué, parece un ajuste de cuentas de la coca. El padre no se hizo cargo de ellos y se tuvieron que repartir en las casas de los tíos. Mi marido se puso a trabajar, se ocupaba de sus hermanos y estudiaba por las noches. Todos han salido

bien, no se han hecho golfos, ni de mala vida, él ha estado siempre muy pendiente de ellos. Cuando su padre murió no recibieron ninguna herencia, todo está muy liado allí en la selva con la producción de coca, si reclamas algo, te quitan de en medio, por eso ellos ni quieren aparecer para reclamar lo que es suyo. Tiene una casa y tierras pero está todo abandonado, son terrenos grandes ocupados por gente de la comunidad.

Cuando conocí a mi marido siempre estaba triste, cambiaba de humor con frecuencia, lloraba y se ponía raro sin más. Lo dejamos porque no entendía esa forma de ser. Al volver, me contó que habían asesinado a su madre por represalias con la coca y con unos terrenos, pero que esos crímenes no se esclarecían nunca, se tapaban, nadie quería saber nada, la mujer que la mató con un revolver ha sido dada por loca y está en la calle.

Un hermano de mi marido ha vuelto en Navidad. Su mujer y él han estado trabajando diez años muy duro, han ganado mucho dinero, se han comprado un terreno y han construido una casa todo lo rápido que han podido. Tienen un niño pequeño y lo quieren criar en Bolivia, no quieren que sufra en España. Ya no quieren estar aquí. Antes, él ganaba mucho dinero, ahora gana menos que cuando llegó. Ella ya no podía trabajar tantas horas, tenía que cuidar a su hijo. El mes pasado fue al pueblo para intentar arreglar las cosas, van a reclamar lo que es suyo, pero no sé que pasará. Se ha comprado un taxi para ganarse la vida, ella quiere terminar sus estudios en la universidad, los dejó cuando se vino para acá.

Con nosotros vive la hermana pequeña de mi marido, tiene 30 años, con ella se quedó mi hijo cuando nos vinimos a España. Al principio vivía en casa, pero luego le entraron los caprichos de salir de juerga a las discotecas todos los fines de semana, venía por la mañana, se acostaba, y cuando se levantaba, se volvía a ir. Mi marido le dijo que eso no podía ser, que era malo que siguiera con esa vida. Conoció a un hombre de Ecuador que la engañó y la ilusionó, pero todos sabíamos que era un sinvergüenza, se lo advertimos pero ella estaba muy enamorada. Se fue de casa a vivir con una prima.

Mi marido estaba muy encima de su hermana, los veía juntos y no le gustaba nada, pero ella no hacía caso. Cuando el hombre la dejó embarazada desapareció, tiene a la mujer allá y dos hijos. Un día le dijo a mi marido y a mi cuñada que se iba a divorciar para casarse con ella, ella le creyó, nosotros sabíamos que estaba mintiendo. Cuando se enteró que el niño había nacido, fue al hospital para darle el apellido al niño, mi marido se negó, si no tenía pensado hacerse cargo de mi cuñada y de su hijo, no llevaría su apellido. Además sería un problema a la hora de salir del país. No pasa manutención al niño y tampoco se hace cargo de él. El hombre enamoró otra vez a mi cuñada, la engañó, le prometió mentiras y ella se puso otras veces en sus manos. En contra de la opinión de todos, le puso el apellido del padre. A los pocos meses el hombre desapareció, hemos estado casi cuatro años sin saber de él y el problema era que el niño no podía salir del país sin permiso paterno. Mi cuñada lo denunció al juzgado y la policía lo encontró. Fueron a juicio, le acaban de dar la custodia a mi cuñada.

Se ha venido a vivir con nosotros de nuevo, nos llevamos muy bien. Ella está muy agradecida y reconoce su error. Me respeta como si fuera su madre, me quiere mucho y yo a ella también, la conozco desde que tiene quince años. Trabaja en una casa hasta las dos y por la tarde cuida de su hijo, bueno, lo cuidamos entre todos, es como si fuera de todos.

Mi marido y yo nos llevamos bien, tenemos las discusiones típicas de todas las parejas. Yo trabajo en la casa de un empresario muy rico haciéndole las cosas de la casa, está separado. Mi marido siempre ha trabajado como su chofer. Ahora, con la crisis, el dueño ha decidido prescindir del chofer. Le ha propuesto a mi marido trabajar de conserje en la empresa, pero mi marido ha dicho que no, tiene que trabajar hasta las seis y le pagan igual, y él está acostumbrado a comer en casa, descansar y trabajar en otro lado de chofer de vez en cuando. El trabajo de la tarde le interesa mucho, le pagan bien y en mano. Le ha dicho al jefe que prefiere irse al paro, tiene seis meses, pero la verdad es que sigue trabajando de chofer para el jefe tres o cuatro días a la semana. Sabemos que está mal, pero lo hace todo el mundo. En el paro está mejor, le es más rentable. Si hubiera trabajado de conserje, gastaría: 300€ en gasolina, el dinero de comer en la calle, que es caro, además de no ver a la familia y perder el trabajo de la tarde.

Yo siempre he tenido dos trabajos fijos dada de alta: el de la mañana limpiando y cocinando y el de la tarde cuidando niños y planchando, pero ahora no estoy trabajando por la tarde. Llevaba seis años con una pareja, pero ella se ha quedado en paro y además se han separado, no me puede pagar la pobre mujer. Ha estado un año sin quererme decir nada, pero yo veía su agobio, así que me despedí yo, ella me lo agradeció mucho, dice que cuando encuentre algo me volverá a llamar. Voy a esperar, no quiero buscar otra cosa, es muy buena persona, con lo que ganamos entre los dos, estamos bien. Los de la mañana también son gente muy buena, me respetan mucho y me tienen dada de alta por más horas de las que trabajo, además siempre me están dando cosas. Siempre nos ha ido muy bien, no tengo queja de mi vida en España, nunca he tenido ningún problema.

Nosotros teníamos trabajo en mi país, yo de secretaria en un laboratorio y mi marido de taxista, pero una prima de mi marido andaba desde hace tiempo detrás de mí, decía que en España se trabajaba bien y se ganaba mucho dinero. La verdad es que allí no estábamos mal, pero me dejé llevar y se lo propuse a mi marido. Él me dijo que no me viniera, que me iban a engañar y que la vida en un país extranjero es muy dura porque la gente es muy *mañuda* y que se iban a aprovechar de mí. Tardé en convencerle, pero lo conseguí. Le prometí que en un año ahorraría mucho dinero y que volvería, él no estaba de acuerdo, pero accedió. Pedimos un préstamo de 1500 dólares para entrar como turista y comprar el pasaje.

Cuando llevaba un mes decidí volver, España no me gustaba, no podría estar aquí durante un año. Se lo conté a mi hermana Kari, ella tenía pensado venir porque su hijo estaba muy enfermo y no tenían dinero para pagar la intervención. Me pidió que trabajara para pagar su pasaje, porque si no, su hijo moriría. Por eso me quedé. Ella había pedido un préstamo, pero no se lo habían concedido. En unos meses, conseguí dinero para sacarle el billete a ella y a mi marido, se vinieron los dos. A los tres días de llegar mi hermana a España, el niño cogió una infección y se murió, tenía seis meses. No nos dijeron nada, cuando llamábamos y preguntábamos, nos decían que todo estaba muy bien. Nos enteramos un tiempo después por una prima. Mi hermana pensó volver, pero no teníamos dinero para el pasaje y además no serviría para nada. Se metió de interna en una casa y empezó a ahorrar, a los ocho meses se trajo a su marido. Ella ha estado tres años enferma en tratamiento psiquiátrico, pero ya está bien, han tenido otro hijo y se ha ido recuperando. Ellos tiene un trabajo muy bueno, siempre las ha ido mejor que a

nosotros, ganan mucho dinero y se están construyendo una casa en Bolivia. Trabajan en el Cuervo, él de camionero y ella ha montado un bar.

Cuando llegué me fui a vivir a la casa de unos familiares de mi marido. Me alquilaron el sofá del salón, en la casa vivían cuatro familias. Yo estaba durmiendo y la gente pasaba, se sentaba o encendía la tele. No tenía nada de intimidad y no podía descansar. Mis cosas estaban en la maleta, no tenía un sitio para colocar la ropa. Solo comían arroz, la nevera estaba vacía, los muebles viejos, no había visto tanta pobreza en mi vida. Yo no había vivido mal de joven y jamás habíamos pasado necesidad. Comíamos muy bien porque mi padre mandaba a casa todo lo que mi madre le pedía, en mi casa, el frutero siempre estaba lleno de fruta variada, en esta casa, estaba siempre vacío. Al rato de llegar, la mujer de la casa bajo a comprar una manzana, sí, una manzana, subió y nos la ofreció. Esa fue la única fruta que vi en el tiempo que estuve en esa casa, no conocía tanta miseria.

Me llamó mucho la atención que en España los alimentos se compraban en bolsas pequeñas, en mi país el arroz, los fideos, las patatas se compran en sacos. El primer día que fui a comprar, vi que la gente pedía una bolsita de fideos, otra de arroz, un tomate, tres plátanos, , etc.... en mi país se compra una piña entera de plátanos, una caja de tomates y un saco de arroz. Esta situación, la falta de intimidad, lo caro que era todo me hizo ver la decisión tan equivocada que había tomado. En un mes me había gastado todo el dinero que traía, llamando a mi Bolivia.

Cuando llegó mi marido, yo trabajaba limpiando por horas, pero queríamos algo mejor. Una duquesa que vive en un palacio en el centro, nos hizo una entrevista para contratarnos a los dos. Parecía una casa de telenovela, todo lleno de plata, cuadros, estatuas, jardines, cortinas, una casa de película. Empezamos al día siguiente, nos pagaba 1500€ a los dos. Nos pusieron uniforme, a mi un babi, a mi marido un traje de camarero con guantes blancos. Nos sentíamos ridículos, pero no había otra cosa. La señora me dijo que cocinara lentejas, le dije que no sabía, en mi país no se cocinan, me lo explicó, pero me salieron mal, se me quemaron. Mi marido tenía que servir la mesa y quedarse de pie detrás de ella, cosas muy humillantes. Teníamos que llevarle el desayuno a la cama en bandeja de plata, quedarnos derechos cuando pasaban, yo tenía que limpiar cada día metal y dejar toda la casa reluciente. Mi marido hacía de jardinero, camarero, chofer, de todo. Una noche mi marido me dijo que nos íbamos, que no estaba dispuesto a servir de esa manera a la gente, que su autoestima estaba por los suelos.

Buscamos otro trabajo de caseros en una finca. Allí trabajábamos mucho, pero era diferente, no era humillante. Mi hermana estaba muy triste y le pedimos a la señora que la empleara también, no queríamos que se quedara sola en [nombre ciudad andaluza]. Era buena persona, la contrató. Estuvimos dos años en esa casa. Ella arregló los papeles para que mi hijo viniera y le pagó el pasaje a él y a mi cuñada. Siempre se portó bien con nosotros, nos dio pena dejar a esa familia. Nos fuimos al poco de llegar Brandon, la finca estaba muy lejos del pueblo y tardábamos mucho en llevarle al colegio. Luego teníamos que volver a recogerlo, la casa estaba muy apartada. Allí estábamos muy a gusto, mi cuñada y mi hijo también. Seguimos teniendo relación con ellos, mi hermana trabaja desde entonces en casa de la suegra, mi marido va a veces a hacerles trabajos, los queremos mucho.

Mi hijo no ha sufrido con la separación, mi cuñada lo ha cuidado como a un hijo y además vivíamos todos juntos, tenían mucha relación. Mandábamos dinero para

que no le faltara de nada, le pagábamos un colegio privado. En Bolivia los colegios privados tienen un nivel muy alto. Él salió de Bolivia cuando le quedaban tres meses para terminar segundo, pero nos dieron un certificado de que tenía el curso entero aprobado para que en España pudiera pasar al curso siguiente. Lo matriculamos en tercero, pero a los pocos días lo bajaron, nos dijeron que un niño de siete años no puede estar en tercero, por eso le hicieron repetir, le bajaron al curso que había hecho ya en mi país. Se aburrió mucho, todo lo había dado y se quejaba a diario, decía que todo lo sabía y no quería ir al colegio.

Los colegios privados en mi país tienen un nivel muy alto, están a la altura de España. Aprobó todo, pero hizo el curso sin ganas. El resto de primaria lo hizo con buenas notas. En primero y segundo de la ESO también aprobó todo en junio, empezó a ir mal en tercero, no sé la razón, porque él estudia mucho. Este año, en cuarto, le han suspendido cuatro en junio, no entiendo la razón porque dice que hace todo lo que le mandan. Dice también que se han equivocado, que no son cuatro, que son dos, vendré a preguntar, aunque dice que ya lo solucionará él, que no es necesario.

Llega a casa, comemos, se echa la siesta de 4:00 a 6:00. Le levanto aunque no quiera, porque siempre dice que tiene sueño. Muchos días dice que no tiene nada que hacer porque no tiene deberes, pero le obligo a ponerse a trabajar, le digo que repase lo que han dado en el día. Estudia una hora o media hora y ya se pone con un juego de ordenador que le tiene loco. Los fines de semana no suele estudiar porque dice que no le mandan nada. Cuando quiere dar una vuelta, nos pide que le llevemos al campo donde trabaja mi hermano, le encanta estar con los primos. Le hemos comprado una escopeta de perdigones y una moto y lo pasa muy bien en la finca. Otros fines de semana, nos vamos toda la familia al parque con los niños, pero solo no sale, siempre con nosotros. No sale solo porque no quiere, yo le digo que se de un paseo con los compañeros del instituto o con los vecinos, pero dice que prefiere quedarse en casa, que la calle le aburre. Hay días que le sacamos a la fuerza. Solo quiere salir con su padre, le dice vamos al cine, vamos a McDonald, vamos a la piscina, pero siempre con su papá.

Brandon se llevaba antes muy bien con su primo Alex, pero se han separado. El año pasado este niño empezó a salir a la calle y cambió. Tiene novia y eso a mi hijo no le gusta. Llega muy tarde y su madre se queja mucho. Dice que no obedece, que hace lo que quiere. A mi hijo no le gusta que tenga novia tan pequeño, tampoco le gusta que sea como los niños de aquí, que hacen lo que quieren, llegan tarde y no respetan a sus padres. Alex quiere abrazarse como los de aquí y a nosotros nos gusta guardar nuestras costumbres. Allá con dieciséis años nadie tiene novia, allá somos más cerrados, aquí son más despiertos, eso nos da reparo. Su madre se ha impuesto, pero no ha podido. El padre no es su padre y por eso no puede tampoco, además, como no es su hijo, no le importa mucho, deja que sea la madre la que le ponga derecho. El niño ha cambiado de peinado, de look, es muy informal, va con los pantalones caídos y mi marido le dice que se peine bien y se vista en condiciones porque va como un animal.

Él nos respeta, baja la cabeza, porque somos sus padrinos, pero cuando se da la vuelta hace lo que quiere. Está muy dejado. Mi hijo es más formal, más serio, por eso no le gusta, dice que es mal chaval y prefiere alejarse. Dice que le da malos consejos, que le ha dicho que se cambie a letras que es más fácil, eso no le gustó. Brandon le dijo que quería hacer medicina y que si no hacía ciencias no podría,

pero Alex le dice que se vaya con él al ejército y que pronto ganarán dinero. Estos malos consejos no le gustan a mi hijo, por eso se ha separado de él. Yo agradezco a Alex que le diga a mi hijo que deje los juegos porque si no los deja no va a poder con ciencias, eso si que se lo dice siempre. Ayer en la mesa me contó, que otro niño le ha advertido que si no deja los juegos va a acabar muy mal, eso es ser buen amigo.

Yo solo tengo un hijo, pero es como si tuviera dos, porque mi sobrino viene siempre con nosotros, a mí me dice mami y a mi marido, papá, piensa que es su padre. Tiene más de diez primos en [nombre ciudad andaluza] y tenemos mucha relación, todos los días nos visitamos o salimos juntos. Casi todos suspenden algunas.

Estamos preparados para volver a Bolivia, ya tenemos el dinero ahorrado. Hemos comprado una casa y tenemos un terreno. Vinimos para que Brandon tuviera un futuro y se lo digo todos los días, volveremos y harás medicina. No sé porqué suspende. Cuando acabe primero nos iremos. Queremos que acabe bachillerato allá. Luego pasará a la universidad sin problema. Se matriculará en Cochabamba, es una buena universidad. Le hemos preguntado si quiere volver y dice que le da igual, que lo que decidamos le parece bien. Mi hijo piensa como los de Bolivia, es más de allá aunque lleve diez años en España. Un niño boliviano está más con sus padres, es más antigua, es más respetuoso y así es mi hijo, por eso no le costará volver. Dicen que es inmaduro pero pienso que no, que es boliviano. Nuestros niños son mas pegados a los padres, están más retrasados. A veces pienso que tendría que espabilar un poco, pero él se siente así bien.

A mi nunca me ha contado que le hayan dicho sin papeles, inmigrante o negro, pero si sé que a algunos niños del barrio les llaman negros. Mi hijo dice que él es blanco y que nunca le podrán decir negro. Que yo sepa, solo ha tenido un problema en tercero de primaria: un niño le dijo “me cago en tu madre, hijo de puta”, y mi hijo le pegó, entonces nos llamó la tutora para decirnos que no había ninguna razón para que se hubiera enfadado tanto puesto que esas palabras se dicen en España con cierta normalidad. En mi país jamás se utiliza este vocabulario, es muy ofensivo. Ahora ha aprendido, pero al principio le costó mucho. En mi barrio no hay problemas, hay gente buena, es muy tranquilo. Con la gente del bloque también se lleva bien. Los vecinos son buenas personas, no tenemos problemas. Vivimos en un bloque de gente mayor. Mi hijo es muy educado.

Nos llevamos muy bien con mi familia y con la de mi marido, solo tengo problemas con un hermano que se ha ido a vivir con una mujer mayor, tiene casi el doble de años que mi hermano. El tiene 23, ella 40 y allá tiene una hija mayor que mi hermano. Le hemos dicho que no siga con ella, pero no nos hace caso. Con la familia de Bolivia tenemos mucha relación también.

La verdad es que mi hijo es muy vago, aunque hay días que se queda hasta las tres estudiando. La tutora le ha dicho que estudie tres horas, pero mi hijo dice que no puede estar tres horas sentado, se asusta solo de pensarlo. Yo sé que tendría que esforzarse más, pero tiene flojera. Yo le obligo a que estudie tres horas, pero se pone a vagar y le tengo que sentar a la fuerza. Hemos hecho un horario de estudio para los exámenes finales, pero me dice que no me meta.

A veces pienso que puede tener celos de su primito pequeño por llamar a mi marido papá porque a veces le dice “no es tu padre”, puede que eso le esté afectando en los estudios.

Tiene una habitación para él con una estantería para sus libros, ordenador portátil, aire acondicionado para él solo, impresora porque le daba pereza ir a la fotocopiadora, tele, armario con su ropita planchada y ordenada, lo tiene todo, se lo compramos todo. No se tiene que preocupara de nada, estamos pendiente de sus cosas. La tutora me ha dicho que es un vago, que no hace nada porque no quiere, es está siempre cansado. No tiene ninguna obligación y eso no es bueno según la tutora. Dice que lo mimamos mucho. He tenido dos abortos, a lo mejor es porque no tiene hermanos. Me ha dicho la tutora que tiene más de lo que debiera, que no es bueno tenerlo todo. No queremos que le falte nada, no queremos que tenga necesidad, quizás eso no haya sido muy bueno. Es muy flojo y nosotros se lo hemos dado todo.

No le gusta leer, ni el teatro, ni los conciertos. El cine si le gusta.

Hace dos años le dijeron que fuera a apoyo, pero él se negó, dijo que allí van los tontos y que él no es tonto. Le tuvimos que pagar una profesora particular porque no podía con matemáticas, nos costó 600€ al mes. Tuve que trabajar mi mes de vacaciones para pagar a la profesora. El años pasado le dije que yo necesitaba descansar y que estudiara solo, pero dice que no entiende nada, suspendió. En verano se preparó solo la asignatura y la aprobó en septiembre. El puede, es vago. Hemos tenido una reunión nosotros tres con la tutora y al final ha quedado claro, es un flojo. El no dice nada, baja la cabeza y se calla. Yo he dicho que no ha estudiado y él le había dicho que si estudia, ha quedado todo claro. Estudia a última hora, el día anterior se queda hasta las tres de la madrugada y eso no es suficiente. El otro día le mandaron un trabajo y entregó una porquería, yo se lo dije, que era una porquería, pero él lo entregó y ha suspendido porque todo estaba con borrones, con tachones, sucio sin desarrollar, una verdadera chapuza, una vergüenza. Yo se lo había dicho, pero no me hace caso. No le gusta trabajar. Yo no me pongo dura y creo que eso le perjudica. Anoche le quité el ordenador, pero lo coge.

Me ha prometido que va a estudiar en julio y agosto, por eso le perdoné con el ordenador, me lo ha prometido, por eso le dejé que jugara a ese juego que tanto le gusta. Me ha dicho que es un error lo de los suspensos, será verdad, a lo mejor debería hablar con la tutora, pediré una cita a ver si es verdad.

No me gusta nada de España, estoy aquí para juntar dinero. A mi hijo tampoco le gusta España. Vivimos bien, estamos cómodos, no tenemos problemas, pero nos queremos ir, esto no es nuestro, nuestra gente está allá.