



PROGRAMA OFICIAL DE POSGRADO EN CIENCIAS SOCIALES APLICADAS
DEPARTAMENTO DE ANTROPOLOGÍA SOCIAL
UNIVERSIDAD DE GRANADA

CONSTRUYENDO DIFERENCIAS DESDE LAS
RETÓRICAS DE LA IGUALDAD: EL CASO DEL
ALUMNADO DENOMINADO LATINOAMERICANO
EN LA ETAPA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA
OBLIGATORIA

AUTORA

MARÍA RUBIO GÓMEZ

DIRECTORES

F. JAVIER GARCÍA CASTAÑO
ANTONIA OLMOS ALCARAZ

GRANADA, 2013

Editor: Editorial de la Universidad de Granada
Autor: María Rubio Gómez
D.L.: GR 1914-2013
ISBN: 978-84-9028-601-2

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS.....	9
RESUMEN.....	15
I. INTRODUCCIÓN... Y DE CÓMO LEER ESTA TESIS	33
1. Estableciendo posiciones desde donde mirar la investigación.....	44
2. De cómo llego a interesarme por la construcción de la diferencia	47
3. Una oportunidad de investigar: el proyecto de “Excelencia”.....	52
4. Objetivos de un proyecto que marcaron mi propia investigación	55
5. El inicio del trabajo de campo en el marco del proyecto: los primeros pasos de esta investigación.....	59
6. Breve aclaración metodológica.....	62
7. Sobre esta investigación: puntos de partida	65
8. Sobre esta investigación: manos a la obra	67
II. CONTEXTUALIZACIÓN	71
1. La llegada de población “inmigrante extranjera” a una ciudad andaluza.....	75
2....y la incorporación de sus hijos/as a la escuela.	82
3. Poner puertas al campo: limitando la investigación.....	86
4. Paseando por la barriada de las palmeras	92
III. LOS CENTROS	103
1. Cuestión de tamaño.....	108
1.1 De cómo son interpretados los tamaños de los centros.....	111
2. Medidas de atención a la diversidad en los centros	115
2.1 Organizándonos para atender a la diversidad: medidas de carácter organizativo en los centros de secundaria	119
2.1.1 La clave está en la flexibilidad: agrupamientos flexibles, desdoblamiento de grupos y flexibilidad horaria	123
2.1.2 Un poco de agua en el camino: medidas para facilitar los tránsitos entre diversas etapas educativas	134
2.2 Adaptando el currículum a la diversidad: medidas curriculares de atención a la diversidad	139
2.2.1 <i>Machacando</i> contenidos: programas de refuerzo.....	140
2.2.2 Personalizando contenidos: programas de adaptación curricular	145
2.2.3 Reorganizando contenidos: programa de diversificación curricular.....	147
2.2.4 Ofreciendo otros contenidos: programa de cualificación profesional inicial	152
2.3 Medidas de atención específica a la diversidad de “los/as inmigrantes” en la escuela.....	153
2.3.1 Aulas Temporales de Adaptación Lingüística	154
2.3.2 Una atención a una diversidad muy concreta: “el/la tutor/a de inmigrantes”	166
2.4 En resumen.....	175

3. Otros datos (los más importantes) de caracterización de los centros: los <i>habitantes</i> de los centros escolares	178
3.1 Lo que nos dice la edad.....	182
3.2 “Hablemos de sexo”–género.....	195
3.3 “Esto parece la ONU”: la presencia de alumnado de nacionalidad extranjera en los centros	200
3.3.1 ¿De qué color es tu pasaporte? La nacionalidad en la escuela	222
3.3.2 Construyendo minorías en la escuela: <i>minoría modelo</i> vs <i>minoría problematizada</i>	230

IV. LOS/AS LLAMADOS/AS “LATINOAMERICANOS/AS” EN LA ESCUELA

1. Latinoamerica	248
2 ¿Quiénes son? Construyendo a los/as llamados/as “latinoamericanos/as” en la escuela	254
3. Dificultades y paradojas de la cuantificación	256
4. Dos planos de una misma realidad: integrarse sin problemas – fracasar en la escuela.....	260
4.1 Integrarse sin problemas	264
4.1.1 La docilidad	265
4.1.2 Cómo hacerse invisible en la escuela	273
4.1.3 Cuestión de respeto	276
4.1.4 La lengua.....	278
4.2 Fracasar en la escuela	285
4.2.1 El origen	291
4.2.2 Los sistemas escolares de allí.....	293
4.2.3 Cuestiones de familia	304

CONCLUSIONES

BIBLIOGRAFÍA

Normativa consultada	368
Principales webs consultadas.....	369

ANEXO I. HISTORIAS DE VIDA

Ricardo.....	375
Evelyn	387
Luis	395
Claudia.....	403

ANEXO II. TABLA RESUMEN DE LAS MEDIDAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

ANEXO III. TABLA RESUMEN DE ETNÓNIMOS USADOS EN EL DISCURSO

ANEXO IV. INSTRUMENTOS PARA EL TRABAJO DE CAMPO.....

1. Observación participante: contexto micro (barrio)	425
2. Observación participante: vida cotidiana en el centro	425
3. Entrevista: inspector/a de educación	425
4. Entrevista: director/a de centros escolares	426
5. Entrevista: profesor/a tutor/a de curso donde la diversidad cultural sea significativa	427
6. Entrevista: profesor/a ATAL (si hay en el centro)	428
7. Entrevista: responsables de asociación de padres y madres	429
8. Entrevista: padres/madres extranjeros inmigrantes.....	430
9. Entrevista: padres y/o madres autóctonos.....	431
10. Entrevista: autoridad responsable de asuntos escolares	431
11. Entrevista: responsables de entidades y/o organizaciones (pro– inmigrantes y de inmigrantes).....	433
12. Grupo de discusión: padres y madres autóctonos y extranjeros	433
13. Grupo de discusión: profesores/as, administración y ONG	434

ANEXO V. PROYECTO ANI..... 437

ANEXO VI. GRÁFICOS 441

ANEXO VII. MATERIAL TRABAJO DE CAMPO..... 457

1. Entrevistas grabadas. Almería.....	460
Tabla 1.1 Personal de la administración educativa	460
Tabla 1.2. Personal de los equipos directivos de los centros.....	460
Tabla 1.3. Profesorado y personal vario de los centros	461
Tabla 1.4. Familias y alumnado.....	461
Tabla 1.5. Personal de ONG y servicios relacionados con los centros	462
2. Entrevistas grabadas. Ecuador.....	463
Tabla 2.1. Personas que me ofrecieron su ayuda para entender mejor el sistema escolar ecuatoriano.	463
Tabla 2.2. Personal centros escolares	463
Tabla 2.3. Familias	464
3. Conversaciones de interés para la investigación registradas en el cuaderno y en el diario de campo. Almería.	464
Tabla 3.1. Personal de la administración educativa	464
Tabla 3.2. Personal de los equipos directivos de los centros.....	465
Tabla 3.3. Profesorado y personal vario de los centros	465
Tabla 3.4. Familias	467
Tabla 3.5. Alumnado y grupo de iguales	468
Tabla 3.6. Personal de ONG y servicios en contacto con los centros	469
Tabla 3.7. Barrio	469
4. Conversaciones de interés para la investigación registradas en el diario de campo. Ecuador	469
Tabla 4.1. Personas que me ofrecieron su ayuda para entender mejor el sistema escolar ecuatoriano.	469
Tabla 4.2. Familias	470

5. Observaciones registradas en el Diario de Campo	470
Tabla 5.1. Sobre la investigación: el proyecto, el trabajo de campo, la metodología, etc.....	470
Tabla 5.2. Situaciones escolares. Almería	471
Tabla 5.3. Situaciones escolares. Ecuador	473
Tabla 5.4. Situaciones fuera de la escuela. Almería	473
Tabla 5.5. Situaciones fuera de la escuela. Ecuador	474
6. Documentos utilizados en el análisis	474
Tabla 6.1. Documentos.....	474

**ANEXO VIII. DATOS DE ALUMNADO DE NACIONALIDAD
EXTRANJERA EN LOS CENTROS**

477

AGRADECIMIENTOS

*Dedicado a Francisca, Alfonso, Fernanda y Juan José.
Porque sin vosotros yo no sería quien soy.
Siempre estaréis conmigo.*

Casi no puedo creerlo, ahora que estoy escribiendo los agradecimientos no paro de recordar todos y cada uno de los momentos y experiencias que he vivido en este proceso. Entrevistas, contactos, búsquedas bibliográficas, presentaciones, clases, viajes, congresos, jornadas, eternas transcripciones, aeropuertos, esperas, llamadas, carreteras, reuniones, ideas... ha sido la más intensa de las vivencias que, hasta el momento he tenido. Y sigo sin creérmelo, es el momento de dar por terminada esta etapa (gracias a mis directores por el empujón final) y debo reconocer que me ha costado poner punto... y seguido, pero he tenido la suerte de tener a mi lado a personas estupendas:

A Francisco Javier García Castaño, por haberme dado la oportunidad de investigar, de formar parte de un equipo al que tengo tanto que agradecer, por haberme animado, haber creído en mí, por haberme enseñado tanto ¡Gracias Director!

A Antonia Olmos Alcaraz, por haber confiado en mí desde el principio, por haberme orientado, enseñado, ayudado y levantado en los momentos de flaqueza, por ser siempre comprensiva y mi amiga. ¡Gracias Directora!

A Ouafaa Bouachra por haber compartido conmigo todo este camino (aunque en este encontráramos obstáculos, los superamos) ¡Gracias amiga!

A Nayra García por haber sido mi compañera de viaje y mi amiga, por haberme descubierto esas *formas-otras* de mirar el mundo.

A Silvia Carrasco, por haberme propuesto el título de esta tesis, haberme animado y ayudado en todo el proceso, moltíssimes gràcies.

A Ángel Montes por haberme ayudado a llegar y a quedarme en un maravilloso país: Ecuador.

A todo el equipo del Instituto de Migraciones, es especial a José Fernández Echeverría (Pepe) por tenderme la mano en todo momento, a Aurora Álvarez de la que he aprendido muchísimo, a Antolín Granados por su siempre palabra amable, a Nina Kréssova por todos sus buenos consejos, a María García Cano por haberme animado siempre a continuar y a Arantxa Sánchez por haberme solucionado más de un problemilla informático.

A mis compañeras/os y amigas/os que han compartido este proceso conmigo: Arkaitz Alzueta (mi ñaño), Pierangela “Pipi” Contini, Luiza Botelho, Rocío Peco, Ramón “Mon” Cid, Oscar Salguero, Aracelis “Ari” Melecio, Alberto Arribas (de todas/os y cada una/o de vosotras/os hay algo en esta tesis, GRACIAS).

A todas las personas que trabajan en los grupos de investigación EMIGRA (UAB), INDICE (UCM) y GRICE (UdG), por ser tan buenas en lo que hacen y mejores personas.

A M^a Eugenia González (UMA) por ayudarme con las historias de vida y por todos sus buenos consejos.

Inevitablemente, a todas las entidades financiadoras de los proyectos en los que he trabajado o colaborado en todo este tiempo: “Multiculturalidad e integración de población inmigrante extranjera en las escuelas andaluzas” (Proyecto de excelencia de la Junta de Andalucía), “Integración de escolares denominados “inmigrantes”: relaciones entre el éxito-fracaso escolar y las relaciones familia-escuela” (Plan Nacional I+D+i 2007), “Éxitos y fracasos

escolares. Trayectorias socioculturales de inmigrantes extranjeros y escolares autóctonos en el sistema educativo andaluz” (Plan Nacional I+D+i 2010).

A Ángela Valenzuela (Texas Center for Education Policy, Austin, Texas), Xavier Andrade y Carmen Martínez (Departamento de Antropología, FLACSO-Ecuador), Soledad Mena (Universidad Andina Simón Bolívar, Quito), José Sánchez Parga (Pontificia Universidad Católica del Ecuador) Eleonore Kofman, Louise Ryan y Alessio D’Angelo (Social Policy Research Center, Middlesex University, London) por acogerme de manera extraordinaria en sus grupos de investigación y en sus ciudades.

A la Asociación Alquilería, en especial a Javi por enseñarme que hay otras formas de contar y transmitir las cosas, gracias.

A mi “familia” de Austin y a los y las “*panas*” de Quito por haberme hecho sentir siempre en casa.

A todas las personas (profesoras/es, orientadoras/es, directoras/es, jefes/as de estudios, inspectoras/es de educación, técnicos/as, personal de los centros, chicos y chicas de los centros escolares, madres y padres, familias...) de *aquí* y de *allá* que me ayudaron en mi investigación. Especialmente a Flor, Andrés, Mati, Naima, Hilda y Juanjo porque me enseñasteis que otra escuela es posible.

A *Ricardo, Luis, Claudia y Evelyn* por dejarme formar parte de vuestras vidas y permitirme que las convirtiera en historias, GRACIAS.

A mis niñas, mis amigas, mis “mujeres favoritas”: Aurora, Mariajo, Ana, Laura, Manuela, M^a Ángeles, Azahara, Anita “peteña”, Belén.

A MariaRespirando –y familia–, por toda la música que ha sonado durante mi tesis ¡Gracias!

A mi “familia adoptiva” de Málaga: Elena, Juan, Javier, Violeta, Agustina, Paquita, Mateo, Ana, Rafi, Rocío, Manuel, Gerardo, Dupy, Carmen, Petete, José, Saúl, Sofía, Arca, Adri, Carlos..., a todos y todas GRACIAS.

A mi padre y a mi madre por ser como son y haberme enseñado a caminar por la vida tratando de ser cada vez mejor persona, os lo debo todo, a vosotros GRACIAS.

A Pablo, Fito, Luna y Pili... por ser la familia que he elegido, ser mi apoyo, mi fuente de energía y por fin, ayudarme a encontrar mi lugar en el mundo... GRACIAS.

Pido disculpas a los/as que no se vean en estas líneas, pero que en algún momento han formado o forman parte de vida. A todas/os GRACIAS.

RESUMEN

El presente trabajo es el resultado de una investigación que forma parte del proyecto de excelencia financiado por la Junta de Andalucía: “Multiculturalidad e integración de población inmigrante extranjera en las escuelas andaluzas” en el que he trabajado como investigadora pre-doctoral gracias a una beca FPI (Formación de Personal Investigador) entre 2007 y 2011.

En este resumen se presentan las claves teóricas y metodológicas, así como los resultados y propuestas principales de esta tesis doctoral titulada: “Construyendo diferencias desde las retóricas de la igualdad: el caso del alumnado denominado latinoamericano en la etapa de educación secundaria obligatoria”, cuyo objeto teórico de estudio es la gestión de la diversidad y la construcción de alteridad. Ambos fenómenos sociales se encuentran íntimamente relacionados, dado que al indagar sobre los modos en los que se entiende y gestiona la diversidad, se hacen visibles determinadas construcciones de alteridad hacia aquellas y aquellos que son considerados/as diversos/as.

Para abordar dichos fenómenos sociales, me he decantado por trabajarlos principalmente desde un espacio relacional privilegiado –por ser el lugar en el que las personas con una determinada edad están obligadas a convivir y a poner en relación sus *diversidades*¹– como es la escuela (Carrasco, 2004).

¹ Una estrategia narrativa que he usado en todo el trabajo ha sido incluir cursiva cuando he querido destacar un uso amplio de determinados términos no anclado a su interpretación literal; mientras que entrecorillado determinadas palabras o frases para destacar que estas formaban parte del discurso *emic*.

Así he profundizado en este trabajo en las formas en las que la institución escolar gestiona las diversidades y en cómo, desde los discursos que se producen en dicho contexto, se construyen alteridades que, como muestro en este trabajo, generan diferencias.

De todas las diferenciaciones y categorizaciones posibles, en esta tesis me he centrado en aquellas que se hacen visibles en discursos que se mueven entre las retóricas de igualdad desde las que afirmaciones como “son como nosotros”, se acompañan de “pero no encajan en nuestra escuela”. Sostengo que dichos planteamientos tienen mucho que ver con las lógicas coloniales que atraviesan la institución escolar y que terminan por justificar su carácter eminentemente homogeneizador desde el que la diversidad se plantea como problema para el mantenimiento del orden social.

PLANTEAMIENTOS TEÓRICOS QUE NUTREN ESTA INVESTIGACIÓN

Trabajar sobre diversidad –entendida esta como condición inherente a la naturaleza humana (García, Granados y Pulido, 1999)–, sobre alteridad –como relación construida, cambiante, contingente, y contextual (Adorno 1988, Krotz, 2002, Olmos, 2009;)– o diferencia –como un proceso dinámico en construcción (Schütz, 1974) producto de relaciones sociales, a través del que se establecen distancias y cercanías entre unos/as y otras/as en base a categorizaciones arbitrarias (Alegret, 1993)–, obliga a hablar de identidad. Concepto que he abordado siguiendo a varios autores (Hobsbawn, 1994; Hall, 2003 o De Lucas, 2003), quienes la caracterizan como multidimensional, construida y en continuo cambio, revisión y tensión con los que percibimos como *otros*.

Precisamente, inicio este trabajo con la frase “Nunca me he sentido de ningún lugar”, desde la que pretendo hacer visible mi propio proceso de (re)construcción identitaria y que me permite mostrar mi bagaje social, cultural, personal y académico, o lo que es lo mismo, me permite situarme a mí, para poder situar *mi conocimiento* (Haraway, 1995).

Todo el estudio viene atravesado por un enfoque epistemológico crítico desde el que entiendo esta investigación como construida, histórica, contingente (Ibáñez, 1991) y de carácter multi-teórico, dado que han sido muchas las fuentes a las que he ido recurriendo para construir el andamiaje teórico que sostiene todo el trabajo etnográfico que aquí presento.

Uno de los pilares más importantes ha venido de la mano del constructivismo, desde el que se entiende que la realidad es una construcción social (Berger y Luckmann, 2001[1968]) fruto de un proceso dialéctico entre las personas y la sociedad, en la que esta última adquiere un carácter de realidad objetiva, ajena a los propios seres humanos a través de lo que los autores mencionados llaman “proceso de objetivación”. Ser conscientes de estos procesos y de las construcciones que producen orden social me parece esencial, precisamente para entender que la realidad –y el orden que se establece como “normal”– puede ser re-construido y por lo tanto modificable (Berger y Luckmann, 2001[1968]).

Del mismo modo, parto de que en las relaciones sociales, caracterizadas por la inherente y heterogénea diversidad humana, se activan toda de una serie de procesos de organización, clasificación, agrupación u ordenación, de carácter construido y arbitrario (Alegret, 1993). Dichos procesos se sustentan sobre determinadas valoraciones sobre *los otros*, que finalmente desembocan en la construcción de diferencias (García Castaño, Granados y Pulido, 1999), en la justificación de desigualdades y, en no pocos casos, en la legitimación de dominaciones y jerarquías sociales construidas (Cristoffanini, 2003).

En todo el trabajo he tratado de situarme en posiciones cercanas a la sugerente perspectiva decolonial (Castro Gómez y Grosfoguel, 2007; De Sousa Santos, 2001; Quijano, 1993, 2000b, 2009; Mignolo 2007; Walsh, 2007; Escobar, 2005; o Grosfoguel, 2011a y 2011b), desde la que me he permitido transgredir –al menos en las formas– algunas lógicas tradicionales en la producción y presentación del conocimiento en los trabajos de tesis doctoral.

Como podrán comprobar los/as lectores/as, a través de la metáfora *Norte-Sur*, he organizado el texto ubicando en ese *Norte* todo el discurso producido en la investigación de carácter más etnográfico; mientras que en el *Sur* se incluyen las complementarias posturas teóricas y metodológicas a medida que se va avanzando en la lectura del texto, visibilizando la emergencia de las mismas a lo largo de todo el proceso de investigación y construcción de conocimiento.

Por otro lado, dichos posicionamientos me han permitido enriquecer determinados puntos de partida sobre los que pretendía estudiar la construcción de la alteridad a través de los discursos. En estos se ha evidenciado el entramado de relaciones de poder y control social que operan a partir de determinados principios de clasificación (Bernstein, 1990). Principios, que al asumir la idea de nuestra existencia en un “sistema-mundo europeo/euro-norteamericano capitalista/patriarcal moderno/colonial’ (Grosfoguel, 2005, en Castro y Grosfoguel, 2007), permiten visibilizar unas lógicas concretas de diferenciación y jerarquización que impregnan las relaciones sociales y que están operando en nuestras sociedades.

Ubicado pues en estos amplios marcos teóricos, este trabajo pretende ser una aportación a los estudios sobre construcción de alteridad, de diferencia (Juliano, 1994; García, Granados y Pulido, 1999; Gimeno, 1999; Díaz, 2001; Terrén, 2001; o Domenech, 2004), y en cómo esta se traduce en no pocos casos en desigualdades alimentadas por determinadas ideas sobre *los/as otros/as* identificados/as como “extranjeros/as” en el contexto escolar formal.

Al mismo tiempo, mi intención es visibilizar cómo en la propia lógica del sistema escolar, están operando principios de homogenización, ya que desplegando todo un discurso sobre la igualdad –como principio sobre el que se sustentan gran parte de las medidas diseñadas para atender a la diversidad y que está lejos de ser interpretado como equidad en el acceso a derechos y oportunidades- se sigue enmascarando su interés último: la producción de orden social.

OBJETIVOS: MOTORES DE UN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

Como muestro a lo largo de todo el trabajo, los objetivos de esta investigación fueron emergiendo desde los propios objetivos del proyecto de excelencia en el que se enmarca esta tesis. La propia práctica etnográfica me ayudó a ir modelando, en el transcurso de la investigación, los focos de interés para abordar determinados fenómenos sociales. Así los objetivos generales y específicos de este trabajo son:

- Profundizar en la forma en la que en la escuela se gestiona la diversidad en su sentido más amplio.
 - Identificar las medidas de “atención a la diversidad” que se despliegan en los centros escolares en los que desarrollé la investigación.
 - “Etnografiar” sus aplicaciones en diversos contextos escolares.
 - Visibilizar los múltiples significados que adquiere la idea de diversidad en los centros.
- Mostrar cómo se construye la alteridad del alumnado en los discursos producidos desde la comunidad escolar.
 - Abordar cómo se trata e interpreta la diversidad del alumnado en sentido amplio y desde las clasificaciones que el sistema escolar emplea: edad, sexo-género, nacionalidad.
 - Ahondar en determinadas lógicas escolares en la construcción de alteridad que operan en torno a la nacionalidad del alumnado.
 - Indagar en el caso del alumnado identificado como “latinoamericano” en la escuela como ejemplo de la influencia de planteamientos claramente coloniales en la construcción de alteridad de dichos/as escolares.

METODOLOGÍA

En este trabajo han sido dos los marcos de referencia que he adoptado metodológica y analíticamente y que he asumido como complementarios: la etnografía (Wolcott, 2005; Velasco y Díaz de Rada, 2006; Hammersley y Atkinson, 1994) y el Análisis Crítico del Discurso (Van Dijk, 1999, 2005; Foucault 2006 [1969]). Entiendo que esta doble perspectiva metodológica y analítica, permite visibilizar la potencia de los discursos para construir la realidad social –y dentro de esta las percepciones que de *los otros* se tienen–, para entender cómo se producen y/o reproducen las desigualdades sociales o como se legitiman posiciones y se argumentan diferencias.

Por un lado la etnografía, como un proceso metodológico global característico de la Antropología Social y extendido a las Ciencias Sociales (Velasco y Díaz de Rada, 2006), que además viene definido por su propia intención de ofrecer interpretación cultural de los fenómenos que estudiamos (Wolcott, 1993), ha sido la perspectiva metodológica que he adoptado por entender que es la más completa para poder indagar en los contextos de investigación –en sentido amplio– y en las relaciones sociales que se generaban en estos. Al mismo tiempo, la propia práctica etnográfica me ha permitido mantener una vigilancia constante en cuanto a mi propia presencia en los contextos donde he desarrollado mi investigación; ser consciente de mis influencias, errores y aciertos que he querido poner de manifiesto en este trabajo.

Realicé trabajo de campo entre 2007 y 2010; inicialmente me centré en diez centros de educación secundaria obligatoria ubicados en la ciudad de Almería. De esos diez centros seleccioné tres de ellos que compartían la misma localización espacial –contemplando así la necesidad de mirar “más allá de la escuela” para poder entender las relaciones que se dan en esta (Ogbu 1974, 1978), y asumiendo los contextos escolares como “contextos parciales” (Díaz de Rada, 1996) en los que se producen determinadas relaciones de interés para la investigación–, una zona a la que he denominado en este trabajo la Barriada de las Palmeras.

Así inicié el despliegue de determinadas técnicas de producción de datos, que, en revisión y re-construcción constante, me permitieron acceder a las lógicas que estaban operando en cuanto a la gestión de la diversidad en los centros escolares y a la construcción de la alteridad a través de los discursos producidos dentro y fuera de la escuela.

De esta primera etapa de la investigación el material producido y trabajado en esta tesis ha sido:

- 70 entrevistas semi-estructuradas grabadas y transcritas.
- 174 conversaciones registradas en los siete diarios de campo.
- 78 observaciones registradas sobre el propio proceso metodológico y sobre diversas situaciones escolares.
- 11 observaciones registradas en los diarios de campo sobre situaciones fuera del ámbito escolar.

Las personas que participaron en mi investigación, que me ayudaron a construir dichos datos y cuyos roles con la institución escolar he querido poner de relevancia en este trabajo, han sido: equipos directivos de los centros escolares, profesorado de diversas materias, tutoras y tutores de grupos, alumnado de los tres centros, inspectoras e inspectores de educación, personal técnico de la administración educativa, personal diverso de los centros, representantes y miembros de asociaciones de madres y padres de los centros, trabajadoras/es de ONG vinculadas con la escuela, madres y padres de alumnos/as de los centros, trabajadores/as de los servicios sociales y vecinos/as de la Barriada de las Palmera.

Fue precisamente al introducir el Análisis Crítico del Discurso como perspectiva analítica aplicada a mis primeros datos, y que entiendo, me ha permitido profundizar en “el modo en que el abuso del poder social, el dominio y la desigualdad” son practicados, reproducidos o combatidos por el habla en el contexto social (Van Dijk, 1999: 23), cuando se comenzaron a

visibilizar determinadas categorizaciones, construcciones de alteridad que llamaron mi atención, ya que conjugaban argumentos vinculados a la igualdad y al mismo tiempo diferenciaban de manera peculiar a determinado alumnado que era identificado como “latinoamericano”.

De ahí surgió la necesidad de seguir indagando sobre la situación de este alumnado en los centros educativos de mi investigación y la decisión de construir historias de vida –adoptando esta como técnica y método de investigación (Veras, 2010) y entendiéndola como una herramienta fantástica para acercarse a procesos vitales narrados desde la subjetividad (Berteaux, 1999)– que me ayudaran a entender situaciones presentes en las que se encontraban algunas/os chicas/os identificados/as como tal en la escuela.

Así comencé a investigar sobre cuestiones vinculadas a un pasado que incluía situaciones sociales y escolares vividas en origen, narrativas sobre la experiencia migratoria, primeros momentos en una nueva ciudad, en una nueva escuela, en un nuevo contexto, procesos de adaptación, etc.

Fui generando todos estos datos partiendo de dos chicos y dos chicas cuyas características comunes eran que habían nacido en Ecuador, que habían migrado durante su etapa escolar, que estaban escolarizados/as en los centros de mi investigación y, lo más importante, que era identificados/as en la escuela como “latinoamericanos/as”. Pero en la elaboración de estas historias me faltaban voces que ampliaran dichos datos, por lo que incluí a sus familias y grupos de iguales. Del mismo modo, decidí realizar una estancia de investigación en Ecuador, visitar los lugares que ya conocía a través de otros ojos, para verlos con los míos y enriquecer las historias que estaba construyendo sobre estos/as chicos/as con las versiones de sus familias y de las escuelas de *allí*.

Los resultados de este segundo momento de la investigación han sido cuatro historias de vida (que pueden verse en el Anexo I de este trabajo), las cuales se han construido en base a:

- 34 entrevistas semi-estructuradas, grabadas y transcritas.
- 81 conversaciones registradas en los diarios de campo.
- 24 observaciones registradas en el diario de campo sobre situaciones en las que participé, tanto fuera como dentro de la escuela de *aquí* y de *allí*.

LA DIVERSIDAD EN LA ESCUELA: MÚLTIPLES PRÁCTICAS Y SIGNIFICADOS.

A pesar de que en el marco normativo que rige los centros escolares, tanto a nivel estatal como en andaluz, la diversidad sea planteada como algo común e inherente a la condición humana, y por lo tanto –se dice– debe ser entendida, respetada, valorada y tenida en cuenta en todas sus dimensiones, el análisis realizado sobre las aplicaciones del amplio dispositivo de medidas diseñadas “para atenderla” en cada uno de los centros de mi investigación, muestra que son muchas las interpretaciones que se hacen de dicho término llegando en ocasiones a cobrar significados muy dispares.

Dicha versión ideal de diversidad que se expone desde el marco normativo y que podría traducirse en plantear los procesos escolares como individualizados y adaptados a las características de cada uno/a de los/as alumnos/as, partiendo de que todos y todas son diversos/as, se ve limitada en los contextos de investigación por tres cuestiones principalmente: la provisión de recursos materiales y humanos que la Administración Educativa modifica periódicamente, las condiciones de los centros en cuanto al número de alumnado por clase, y la problematización de la idea de diversidad (Jociles, Franzé y Poveda, 2009) en el momento en el que sobre esta se diseñan medidas específicas cuyas intenciones parecen ir más en la línea de erradicarla que en la de valorarla, respetarla, etc.

Como se muestra en este trabajo, las medidas denominadas de “atención a la diversidad” pueden plantearse bien desde un plano organizativo –

reorganizando espacios y tiempos–, bien como modificaciones más o menos significativas del currículum o, en último lugar la combinación de ambas estrategias es utilizada para diseñar medidas específicas para atender al alumnado identificado desde la escuela como “inmigrante” –y que es considerado como *muy diverso*–.

Al ir describiendo e interpretando la aplicación de todas estas medidas en los centros de mi investigación, he podido observar cómo una misma herramienta para “atender a la diversidad” puede convertirse en un poderoso mecanismo de inclusión o llegar a ser en un perverso sistema de exclusión para aquellos/as considerados por el sistema escolar como diversos/as.

Entiendo que de manera general se está promoviendo una visión de la diversidad como déficit a compensar a través de estas medidas específicas cuyas aplicaciones prácticas muestran, en demasiadas ocasiones, claros matices segregadores: agrupamientos flexibles sin flexibilidad interna, actividades de apoyo y refuerzo fuera del grupo de referencia, programas de diversificación curricular, las propias ATAL... Todos estos mecanismos separan al alumnado considerado diverso del resto del alumnado que simbólicamente es colocado en una posición superior y “normalizada” con respecto a estos/as.

Precisamente la teoría del déficit (Bereiter y Engelmann, 1966; Bernstein, 1989) está implícita en la filosofía de determinadas medidas, sobre todo en las orientadas al alumnado inmigrado y/o de nacionalidad extranjera. Es decir, todos estos dispositivos, tienen una finalidad clara: poner una serie de *parches* (organizativos o curriculares) para solucionar determinados problemas relacionados con las diversidades explícitas de determinado alumnado, y que se entiende, son responsables de que existan determinados desajustes escolares. Lo que más llama la atención es que la escuela no se plantee, en ningún caso, un cambio de sus propias lógicas, si no que más bien todo se centre en cambiar al alumnado, hacerlo *normal*, para que sea este el que se adapte a ella.

CONSTRUYENDO ALTERIDAD EN LA ESCUELA

La razón última de los sistemas escolares es la producción de orden social (Bourdieu y Passeron, 1996 [1979]). Clasificar al alumnado según sean buenos o malos, chicos o chicas, nacionales o extranjeros, etc., ha sido una constante en la historia de la propia escuela (Reimer, 1986 [1970]). Precisamente determinadas formas de clasificar “vienen a ser siempre una forma de imponer límites de producir un orden en el cual cada quien debe mantenerse, donde cada quien debe ocupar su lugar.” (Bourdieu, 1990: 164).

En este trabajo he querido destacar algunos de los constructos sobre los que se sustentan y construyen discursos de alteridad según la propia clasificación asumida por la escuela basada en la edad, el sexo y la nacionalidad. En el contexto escolar todas estas clasificaciones actúan y se relacionan íntimamente con el grado de “compromiso escolar” (Suarez-Orozco, *et al.*, 2008; Del Olmo, 2009) del alumnado, que se traduce en éxitos y/o fracasos escolares medidos sobre una escala construida, arbitraria y con claras intenciones homogeneizadoras.

Así muestro el uso de la edad como marcador de ciertos rasgos atribuidos a las actitudes del profesorado y el alumnado, también del *sexo-género* (Butler, 1997) como eje de diferenciación entre unas/os y otros/as que, con frecuencia, es asumido acríticamente como natural y por tanto inevitable –lo que hace que determinados discursos de alteridad en base al *sexo-género* lleguen a tener eficacia social (Juliano, 1997)–.

He destacado la transversalidad del nivel socioeconómico como otro gran argumento explicativo que construye las diferencias entre alumnado, pero en el momento en el que en dichas construcciones sobre *los otros* aparecen discursos sobre la nacionalidad –entendida en no pocos casos como etnicidad y por lo tanto fortaleciendo la idea de la existencia de diferencias absolutas y naturales entre *unos* y *otros* (Bauman, 2001)– se hacen más visibles las interdependencias de todos los constructos analizados –algo que

se plantea desde el paradigma teórico de la interseccionalidad (Crenshaw, 1989)–.

Teniendo pues en cuenta esta indisoluble relación, la idea de nacionalidad que manejo tiene que ver con las interpretaciones que se producen de las diversas procedencias nacionales del alumnado desde la comunidad educativa. Es decir, cuando un chico o chica es identificado/a como “extranjero/a” o “inmigrante” en la escuela, dicha etiqueta pasa cobrar importancia en los discursos, desde los que se plantean determinadas expectativas e ideas previas que condicionan sus pasos por el sistema escolar que les construye como tal. Así se crea una escala de aproximación –atravesada por ideas esencialistas de “la cultura”– que determina quienes son más parecidos (*cercanos*), y por lo tanto fácilmente adaptables o asimilables, y quienes más diferentes (*lejanos*) y por ende, tienen más dificultades a la hora de integrarse –asimilarse– a la escuela.

Para argumentar dicha afirmación muestro dos casos opuestos analizando la construcción de alteridad basada en el uso de determinados etnónimos a través de los que se identifica al alumnado “del este” como *minoría modelo* (Lee, 1996; Bereményi, 2011); y al alumnado identificado como “magrebí” como *minoría problematizada* (Pàmies, 2011). Ambas categorizaciones muestran esas distancias entre *otros* y *nosotros*, al mismo tiempo que generan determinadas expectativas sobre dichos alumnos/as; además de poner en evidencia que estas caracterizaciones se centran más en quienes creemos que somos *nosotros* que en quienes son *ellos* (Cristoffanini, 1993).

CONSTRUYENDO DIFERENCIAS DESDE RETÓRICAS DE IGUALDAD: EL CASO DEL ALUMNADO DENOMINADO “LATINOAMERICANO”

Si en los casos mostrados anteriormente las tendencias de los discursos a atribuir características positivas a unos/as –“del este”– y negativas a otros/as –“magrebíes”–, eran claras, para el alumnado identificado como “latinoamericano” lo que muestra el análisis de los discursos es una identificación contradictoria. Por ello, analizar cómo se construye la alteridad

de los/as llamados/as “latinoamericanos/as” en la escuela, es un ejemplo de la arbitrariedad con la que estas construcciones operan y sustentan exclusiones y desigualdades a todos los niveles (Juliano, 1994), al mismo tiempo que reflejan un claro componente colonial en la relación *otros-nosotros*.

Con la intención de hacer visible dicho componente reconstruyo la historia del término Latinoamérica, destacando sus múltiples y diversos significados así como su potencia para generar diversos lugares simbólicos, culturales y sociales.

Tras esto planteo el concepto que se construye y maneja desde mi propio contexto de investigación, desde el que se entiende que el alumnado latinoamericano es aquel cuya lengua materna es el español, que proviene de países ubicados en América Latina (entendida como oposición a la América Sajona), cuya historia colonial está ligada estrechamente a España –por lo que se les atribuye ciertos rasgos religiosos y culturales comunes–, que además se considera que sus países de origen son “menos desarrollados” que España, y que se les atribuyen rasgos fenotípicos que se identifican con la idea, construida desde aquí, de lo “indígena”.

Partiendo de esta definición, analizo la ambivalencia (Simmel 2002, Bauman, 2005) propia en la construcción de alteridad de este alumnado.

Por un lado, parte de los discursos aluden a la “buena integración escolar” que caracteriza a este alumnado, algo que se argumenta atribuyéndoles actitudes dóciles (y ubicándoles en posiciones de sumisión típicamente atribuidas a la población nativa del continente americano en las descripciones de la época colonial); respetuosas, obedientes y destacando una supuesta cercanía lingüística desde la que se ignoran las variaciones que en los códigos verbales y para-verbales pueden darse.

Desde estas cercanías que se establecen en la construcción de alteridad de dicho alumnado se está entendiendo que este asume, solo a medias, su

“oficio de alumno/a” (Perrenoud, 1996 [1990]). Ya que generalmente se le atribuye cierta conformidad con las reglas escolares, pero al mismo tiempo se entiende que no poseen las competencias ni los intereses que la escuela espera de ellos/as a nivel académico.

Es en este sentido en el que se plantea otra parte del discurso desde el que se ubica a este alumnado en el *fracaso escolar* –caracterizado en el contexto concreto de la investigación por un bajo rendimiento académico, un alto absentismo escolar, una tendencia al abandono prematuro de los estudios obligatorios y falta de continuidad en estudios postobligatorios de bachillerato– atribuyéndoles actitudes pasivas y desinteresadas por la escuela.

Para explicar por qué este alumnado es considerado de tal forma, desde el discurso producido en la escuela se argumentan tres aspectos fundamentales: el origen del alumnado –en términos de nacionalidad y/o procedencia geográfica–, sus sistemas escolares de origen –muy relacionado con el anterior– y sus familias como responsables, directas o indirectas, de las situaciones en las que se encuentran los chicos y chicas “latinoamericanos/as” en la escuela de *aquí*.

De esta forma esta dualidad discursiva centrada por un lado en aspectos positivos que se entienden como propios del alumnado denominado “latinoamericano” (la docilidad, el respeto, el dominio de la lengua vehicular de la escuela, y la invisibilidad), se traducen en cercanías con el modelo tradicional de escuela para la que el alumnado se percibe como un sujeto pasivo. Característica, al mismo tiempo, de ciudadanos/as modelo de un Estado–nación que prefiere una población sumisa y obediente a personas críticas, creativas, activas y responsables con ellas mismas y su entorno.

Siguiendo esta lógica, los aspectos destacados como “negativos” que contribuyen a que la población identificada como “latinoamericana” no pueda situarse en igualdad de condiciones en *nuestro* sistema escolar (falta de atención, otros intereses ajenos a la escuela, determinadas actitudes

interpretadas como anti-escolares, etc.) revelan la clara incompetencia del propio sistema para gestionar determinada diversidad. Todos sus esfuerzos por igualarles a *nosotros* se desvanecen en el momento en que, desde la escuela, se les atribuyen diferencias insalvables por *sus orígenes*, por *sus escuelas*, por *sus familias*, al fin y al cabo por “ser como son”, responsabilizándoles de un fracaso que la propia escuela construye.

La contradicción está servida: para encubrir e incluso justificar el propio fracaso del sistema escolar al pretender ordenar y homogeneizar la diversidad, se señalan, desde los discursos que se producen en dicho contexto, las diferencias *de los/as otros/as*, se les identifica, se les etiqueta y presenta como *diferentes* y por lo tanto se interpreta que son poco aptos/as para *nuestra* escuela, y por lo tanto para *nuestra* sociedad.

Además de mostrar el empeño excesivo que pone el sistema escolar para “atender a la diversidad”, que en demasiadas ocasiones se traduce en prácticas que tienden a reducirla y eliminarla, he querido destacar casos “extremos” en estas construcciones de alteridad (minorías modelo vs minorías problematizadas) que se despliegan frente a determinadas diversidades, para centrarme en el ejemplo claro de cómo, desde retóricas de la igualdad, se construyen cercanías y diferencias. Estas no hacen más que visibilizar el claro proyecto nacional que despliega el sistema escolar, al mismo tiempo que se pone de manifiesto la visión colonial, eurocéntrica e imperialista que atraviesa los planteamientos que se hacen desde *aquí*, *desde un nosotros*, hacia un concreto *allí...* y evidentemente hacia *otros* que, aunque se entienda que puedan llegar a parecerse, nunca serán percibidos como parte de esa idea de *nosotros*.

I. INTRODUCCIÓN... Y DE CÓMO LEER ESTA TESIS

Cualquier 'lectura' de la realidad no puede ser entendida fuera de los puntos de vista desde los cuales se produce (Haraway, 1995; Pujol & Montenegro, 1999)

No soy de aquí, ni soy de allá no tengo edad, ni porvenir y ser feliz es mi color de identidad (Facundo Cabral)

Nunca me he sentido de ningún lugar. Recuerdo mi infancia siempre de un lado para otro, de una casa a otra, de un pueblo a otro. Mi madre, mi padre y yo nunca vivimos más de tres años en el mismo lugar, aunque sí en el mismo país, España. Siempre he sido considerada “la forastera”, pues en pueblos de menos de 1500 habitantes en Aragón, que llegara una niña nueva en la década de los ochenta del pasado siglo era algo que trastocaba la rutina y que causaba expectación, desconfianza o incluso rechazo en el resto de los niños y niñas del lugar.

En una ocasión me preguntaron que de donde era, y yo, con mis nueve años respondí sin dudarlo: “De Córdoba, maño”. Usando esta expresión típicamente aragonesa, yo insistía en mi procedencia andaluza. Y es que como decía un vecino que tuvimos en Sabiñan, el señor Blas, (al que recuerdo sentado en la puerta de su casa, siempre jugando con sus nietos y conmigo como si yo fuera parte de su familia haciéndome sentir menos “forastera”): “Uno no es de donde nace, sino de donde paca”. Quizá tenía razón.

Cuando llegaba el verano y viajábamos durante casi todo el día hacia el sur para ver a la familia, recuerdo que me emocionaba al cruzar Despeñaperros: “¡Ya estamos en Andalucía!” Pero cuando nos fuimos definitivamente del último pueblo en el que vivimos de Aragón –Maluenda– y nos instalamos en Pedroche, un pueblo de la sierra de Córdoba, echaba de menos el norte (o

lo que para mí suponía ese punto cardinal), y es que nada fue diferente. Mi llegada a Pedroche causó exactamente el mismo impacto que años antes lo había hecho en Maluenda, Sabiñán, Cetina o Vera del Moncayo: seguía siendo “la forastera”.

En ese momento pre-adolescente, a los trece años, mi imagen sobre el norte se convirtió en algo idealizado y construido en base a vagos recuerdos. Cuando me preguntaban de dónde era, mi respuesta era: “Nací en Córdoba, pero me siento de Zaragoza”. Esta sentencia añadía un importante matiz a la idea de que las personas no son de donde nacen, sino del lugar en el que viven (y en el que se alimentan, como decía el señor Blas). Y es que quizá una persona es de donde se siente (Anderson, 1993 [1983]) y puede sentirse de muchos sitios, pues nadie ha restringido hasta ahora el derecho a sentir.

Yo seguía teniendo el mismo nombre, los mismos padres, casi la misma cara, pero mi identidad², se dibujaba diversa, cambiante, “especialmente abierta” (Berger, *et al.*, 1979) y sobre todo flexible. En este momento en el que puedo reflexionar sobre parte de mi pasado, cobran sentido las palabras de Eric Hobsbawm, y es que “en la práctica todos nosotros somos seres multidimensionales”:

No hay límite para el número de formas en que yo podría describirme a mí mismo – todas ellas simultáneamente ciertas, como bien saben quienes confeccionan los censos–. Puedo describirme de cien formas distintas; y según cuál sea mi propósito elegiré resaltar una identificación sobre otras, sin que ello suponga en ningún momento excluir a las demás. (Hobsbawm, 1994: 5)

Esas múltiples dimensiones identitarias, o identificaciones, que los seres humanos adoptamos a lo largo de nuestra vida no son solo elaboraciones propias. Es decir, podríamos hablar de un proceso de auto-afirmación fluido, cambiante y no excluyente, que se completa con un proceso de asignación

² Entendida esta en los términos que la enuncia Stuart Hall: “El concepto [de identidad que el autor maneja] acepta que las identidades nunca se unifican y, en los tiempos de la modernidad tardía, están cada vez más fragmentadas y fracturadas; nunca son singulares, sino construidas de múltiples maneras a través de discursos, prácticas y posiciones diferentes, a menudo cruzados y antagónicos. Están sujetas a una historización radical, y en un constante proceso de cambio y transformación”. (2003: 17)

elaborado por otras personas que nos identifican, y que no siempre lo hacen de la misma forma que lo hacemos nosotros/as mismos/as, aunque ambos procesos vayan íntimamente relacionados en la construcción del yo³:

El yo es una entidad reflejada, porque refleja las actitudes que primeramente adoptaron para con él los otros significantes, el individuo llega a ser lo que los otros significantes lo consideran. Ese no es un proceso mecánico y unilateral: entraña una dialéctica entre la auto-identificación y la identificación que hacen los otros, entre la identidad objetivamente atribuida y que es subjetivamente asumida. (Berger y Luckmann, 2001 [1968]: 167)

Un buen ejemplo de ello pude vivirlo al volver por vacaciones a mi idealizado norte un año después de mi partida definitiva. Para mis amigas y amigos ya no era la de antes. En ese momento empecé a ser para ellos “la cordobesa”, apelativo que jamás hubiera adoptado yo misma, pues en el pueblo en el que vivía de Córdoba seguían considerándome una forastera. Y llegados a este punto ya empezaba a sentir claramente que no era de aquí... pero tampoco de allá. Estaba pues experimentado esa ruptura entre la identificación que otros me asignaban y mis intentos por auto-identificarme sin llegar a encontrar esos “puntos de adhesión temporaria a las posiciones subjetivas que nos construyen las prácticas discursivas.” (Hall, 2003: 20).

Tres años pasaron hasta que llegamos a la ciudad de Córdoba, y allí se difuminó esa identidad foránea que se había construido –y que yo terminé por asumir– en torno a mi persona, pues en una ciudad una pasa mucho más desapercibida que en una pequeña localidad, y más aún cuando se tienen familiares que te introducen en círculos de amistad, como ocurrió en mi caso. Fue la primera vez en mi vida que cuando me preguntaban de donde era decía sin dudar: “¡De aquí!” (Refiriéndome a Córdoba). Narrar mis diversos sentimientos de pertenencia ya no era adecuado a los dieciséis años, y más cuando la intención era formar parte de un grupo sin que te consideraran extraña al mismo⁴.

³ Introduciré la cursiva a lo largo del texto para resaltar términos cuyos significados pretendo mostrar de manera más amplia a lo que puede entenderse de forma literal.

⁴ Precisamente sobre esas necesidad de formar parte un grupo, de un universo concreto con sentido y significado, define Javier de Lucas (2003) la identidad, como “tensión entre el yo y el otro, entre el sujeto y el objeto. Es la respuesta a la inaplazable necesidad de

Pero claro, mi seseo –es decir, la forma de hablar común en la ciudad de Córdoba por la que la letra ese sustituye a la ce o la zeta– no era muy bueno, de hecho jamás he sabido hacerlo, y eso generaba continuamente la misma pregunta: “¿De dónde eres?”. En esos momentos llegué a creer que conocer el lugar de procedencia o de nacimiento de alguien era crucial para identificarse y ser identificada por los demás, incluso llegué a sentir cierta frustración al ser incapaz de responder con convicción sobre mi lugar de origen al enfrentarme cientos de veces a la misma cuestión ¿es que yo no tenía un lugar de referencia en el que ubicar mi identidad?

Ahora entiendo que esta cuestión es mucho más compleja, de hecho las procedencias no son determinantes a la hora de mostrar quienes somos, pero sí que ejercen una importante influencia en cómo nos perciben los demás, en la construcción de los mecanismos que levantan fronteras entre unos y otros. Las ideas previas, experiencias o percepciones que pueden tenerse de los lugares de origen de los *otros* condicionan, al menos en un primer momento, las relaciones que se dan entre las personas.

El hecho de que narre mi propia historia –o parte de ella– de esta forma, no es casual. Tiene mucho que ver con lo vivido durante los años que ha durado mi investigación, tres de ellos, además, inmersa en el trabajo de campo en la ciudad de Almería y en diversas ciudades de Ecuador⁵.

En el transcurso de esta experiencia he descubierto que mi vida ha tenido y tiene mucho en común con las personas con las que he trabajado, las

adaptación al mundo objetivo, y por ello es un *perpetuum*, es decir, es constitutivamente incompleta; de ahí su plasticidad, su dinamismo, su contingencia, su impureza (De Lucas, 2003: 21). Destaco esta definición para resaltar que precisamente lo único que es fijo, que se mantienen el tiempo de nuestras vidas es esa tensión entre el *yo* y los *otros*.

⁵ Entre agosto y diciembre de 2009 realicé una estancia de investigación financiada por las Consejería de Innovación Ciencia y Empresa (Junta de Andalucía) en el Departamento de Antropología Social de la universidad de FLACSO–Ecuador, en la ciudad de Quito. Desde allí viajé a los lugares de origen de los chicos y chicas con los que trabajaba en Almería, conocí sus escuelas, sus ciudades y pueblos –Puerto López, Guayaquil, Esmeraldas, Quito y Cariamanga– pero lo más importante, conocí a sus familias las cuales me ayudaron a reconstruir las valiosas historias con las que ahora cuento. Por otro lado, si bien en este trabajo no he desarrollado ninguna referencia a dicho contexto territorial invito a las personas lectoras a consultar la obra editada por Ángel Montes (2009) en la que se muestra, desde diversos puntos de vistas, la situación del Ecuador.

personas que me han regalado su tiempo para contarme algo de ellas, sus visiones del mundo, sus realidades. La mía propia ha cambiado en este proceso, y es que ahora puedo identificarme con roles que nunca había considerado parte de mi identidad: yo misma he sido inmigrante dentro del país en el que nací; yo misma me he visto inmersa en procesos de adaptación y readaptación a diversos contextos, sintiendo afectos, rechazos, temores adolescentes relacionados con la aceptación del grupo, idealizando lugares en los que viví; yo misma he sido “la nueva del colegio”... Estas y otras cuestiones están muy presentes en los chicos y chicas que han querido prestarme diversos aspectos de sus vidas para que formen parte de este trabajo.

Y es que, aunque haya pasado ya mucho tiempo, y la Antropología haya cambiado mucho desde entonces, las palabras de Bronislaw Malinowski tienen hoy para mí más sentido que nunca:

Quizá la comprensión de la naturaleza humana, bajo una forma lejana y extraña, nos permita aclarar nuestra propia naturaleza. (Malinowski, 1993 [1922]: 42)

Solo en contacto con *otros* podemos llegar a conformar un *nosotros* y viceversa. A través de procesos de continua comparación, diferenciación, agrupación y clasificación, ordenamos el mundo en el que vivimos y a las personas que habitan en él. Sin *otros* no habría pues un *nosotros*, dado que existe “una certeza fundamental de que el otro me es siempre presente en tanto que yo soy siempre para otro” (Sartre, 1976: 360). Por lo tanto las formas que se despliegan para construir a *otros* son fundamentales para explicar cómo nos construimos a *nosotros mismos*.

Aunque seamos conscientes de que todos y todas compartimos la naturaleza humana (Krotz, 2002), y de que esta en sí misma encierra la diversidad, entendida como condición inherente al ser humano, ello no siempre se traduce en los mismos términos. El problema estriba en cómo es interpretada esa diversidad, cómo es percibida y cómo es narrada, en un mundo en el que el “sistema imperialista / occidentalocéntrico / capitalista /

patriarcal / moderno / colonial”⁶ impregna las lógicas de pensamiento y, por lo tanto, de clasificación que constituyen la base para jerarquizar esas diferencias construidas en base a la diversidad humana, lo que se traduce en la constitución de la desigualdad sin la que dicho sistema no podría sobrevivir.

Siendo consciente de este hándicap, que entiendo llevo conmigo por haberme socializado en este “Norte global” –en sentido metafórico como lo plantea Boaventura de Sousa-Santos (2011)–, en este sistema–mundo moderno/colonial donde la colonialidad del poder⁷ se convierte en la esencia

⁶ Esta expresión acuñada por Ramón Grosfoguel (2011a), aúna las características principales del patrón mundial de poder extendido por el imperialismo europeo y asentado por una visión del mundo que se proclama como legítima, cuando no única, difundida por el capitalismo colonial/moderno. Todos estos adjetivos conllevan a la naturalización de la desigualdad en el mundo en la que este sistema hegemónico impone los parámetros que la determinan; además constituyen el fundamento de un tipo de injusticia que conlleva todas las demás (socioeconómica, sexual, racial, histórica, generacional, etc.), me refiero a la injusticia cognitiva (Sousa Santos, 2011), a la idea de que solo existe un conocimiento válido, perfecto, ubicado en el “Norte global” y extendido al resto del planeta y que ignora otras formas de comprender y pensar el mundo.

⁷ Este término acuñado por Aníbal Quijano a inicios de la década de los noventa es uno de los pilares fundamentales de la perspectiva decolonial. Dicha perspectiva, en continua construcción, constituye una propuesta epistémica, teórica y metodológica para comprender las relaciones de dominación y poder en el espacio–tiempo, así como para superar el molde histórico–colonial de poder y lograr liberar de dicho molde a los “sujetos subalternos”. El pensamiento decolonial es entendido por autores clave de esta perspectiva como Walter Dignolo (2007), Catherine Walsh (2007) o Arturo Escobar (2005) como un *paradigma otro* ya que, entre otros aspectos, cuestiona los planteamientos lineales de la historia y el evolucionismo en el que pensamiento occidental/moderno se ve inscrito. Lo que me parece más interesante de estas posturas ante el conocimiento es la reflexividad crítica que plantean y que como investigadoras nos permite ser conscientes de la reproducción de la colonialidad del conocimiento al usar métodos y categorías modernas que “al cerrarse en la tradición europea occidental, dominante e imperial, ignoran, invisibilizan y subalternizan otras epistemes u otros modos de conocimiento y significación” (Vargas Soler, 2009: 48). Volviendo al término “colonialidad”, en un artículo escrito junto a Immanuel Wallerstein (1992), Aníbal Quijano lo introduce y lo entiende como posterior al colonialismo fruto de la expansión mundial europea, pero derivado de este, por lo que ha permitido que determinadas estructuras hayan permanecido en el tiempo como la codificación de las diferencias entre conquistadores y conquistados a través de la idea de “raza” (Quijano, 2007). Esta idea se ha constituido como “la línea divisoria transversal que atraviesa las relaciones de opresión de clase, sexualidad y género a escala global” (Grosfoguel, 2011b: 99) y que es lo que se conoce como “colonialidad del poder”. Todo ello resulta más clarificador si se plasma el concepto de “poder” que maneja Aníbal Quijano (2000a, 2000b, 2000c). El autor entiende que el poder es “un espacio y una malla de relaciones sociales de explotación/dominación/conflicto articuladas, básicamente, en función y en torno de la disputa por el control de los siguientes ámbitos de existencia social: 1) el trabajo y sus productos; 2) [...] la naturaleza y sus recursos de producción; 3) el sexo, sus productos y la reproducción de la especie; 4) la subjetividad y sus productos materiales e ínter subjetivos, incluido el conocimiento; 5) la autoridad y sus instrumentos, de coerción en particular, para

tanto de la lógica económica capitalista en la que nos vemos inmersas, como del imaginario universalista desde el que se asume que el modo de vida y la forma de pensar el mundo desde occidente es superior al del resto del planeta; pretendo que esta perspectiva –con la que me encuentro actualmente en diálogo⁸– atraviese la presente investigación desde varios ángulos.

Por un lado me interesa acercarme a los procesos de construcción de la diferencia, a cómo se construye la alteridad –entendida esta como construcción social y cultural–, y a cómo estos procesos se visibilizan a través del discurso teniendo presentes las relaciones de poder y control social que se ponen en juego y que operan a través de lo que Basil Bernstein llamó principio de clasificación:

En la medida que se acepta el principio de clasificación, se aceptan las relaciones de poder que se hallan detrás. Cada vez que uno escucha su voz [de las categorías que genera la clasificación], habla el poder que mantiene el conjunto de las relaciones categóricas. (Bernstein, 1990: 34)

Aunque al rescatar la voz de este autor ya me he delatado en cuanto al campo de aplicación de este estudio –que como mostraré más adelante es la escuela–, me parece necesario plantear que podría haber elegido cualquier otro ámbito para desarrollarlo, dejando claro que lo que aquí se investiga no son lugares, no son personas, ni cosas, ni espacios concretos... son relaciones sociales.

asegurar la reproducción de ese patrón de relaciones sociales y regular sus cambios” (Quijano, 2000c: s/p). Así nuestro mundo impregnado de las relaciones de poder se está sosteniendo sobre la base de la desigualdad, y es a través de la colonialidad del poder global (Grosfoguel, 2009) que existe un *nosotros* y un *otro* excluido, silenciado, ignorado e incluso exterminado.

⁸ Afirmo esto dado que no son pocos los dilemas que me plantea esta forma de entender un mundo en el que yo misma estoy ubicada en esa “zona del ser”, en ese “Norte Global” (De Sousa-Santos, 2011). Cito las preguntas que comparto y que plantea la persona que me mostró esta “otra forma” de entender y a la que tengo que agradecer precisamente el que haya provocado este desbordamiento intelectual: “¿cómo aplicar la perspectiva decolonial–poscolonial en el interior de Europa? ¿Estamos sentenciados a (re)producir un pensamiento crítico eurocéntrico? ¿Cómo utilizar los conceptos propuestos desde la perspectiva decolonial–poscolonial, creada desde situaciones concretas, en el contexto del Estado español? ¿Cómo se puede investigar algo en lo que uno mismo está implicado, cuando nos han formado como expertas y expertos en investigar a *los Otros*?” (García González, 2011: 109–110)

Pero falta por explicitar ese segundo ángulo desde el que pretendo que se visibilice la perspectiva decolonial de mi estudio y que tiene que ver con la propia estructura de este trabajo. Desde esta perspectiva se maneja la idea de un mundo dividido entre un Norte y un Sur global (en sentido metafórico). Desde ese “Sur global” se generan unas “epistemologías y saberes Otros” (Grosfoguel, 2011b) que son habitualmente ignorados/as y/o reconocidos/as como inferiores desde ese “Norte global”.

A modo de guiño a estas ideas, este trabajo tiene lo que llamaría de manera metafórica un *Norte*, identificado con el cuerpo de texto que habitualmente a los ojos de cualquier lectora o lector posee mayor relevancia; y un *Sur* donde están ubicadas las notas a pie y que son entendidas como meras aclaraciones o comentarios a los que por lo general, se les otorga menor importancia.

Pues bien, en un intento teórico por romper con esclavismos relacionados con la lógica cartesiana que atraviesa la tradicional producción y ordenación del conocimiento, sobre todo en lo relativo al formato común en el que se presentan las tesis doctorales, quiero plantear otra forma de mostrar y, más importante, ordenar, dicho conocimiento. Lo que, entiendo, no impide demostrar la capacidad para diseñar, ejecutar y concluir una investigación – aspecto que, al fin y al cabo se evalúa en un trabajo de tesis doctoral–.

Esta apuesta personal, no siempre coincidente con la dirección de la tesis, se basa en un cambio consciente en la tradicional distribución espacial y posición jerárquica del conocimiento (que tiende a presentarse en los informes de investigación), y que entiendo que no coincide con la manera en la que el conocimiento se produce durante el proceso de investigación. Es decir, ni la teoría ni la metodología –entendiendo estas como soportes básicos de cualquier investigación– se presentan de manera ordenada, aislada e independiente; más bien se mantienen en constante cambio, revisión y diálogo entre ellas y con las situaciones y fenómenos que estudiamos. Es por ello que planteo una crítica particular a las reglas

clásicas a través de las que se viene organizando el conocimiento en los informes de investigación.

Entiendo esta propuesta como innovadora, original y novedosa, por lo que me atrevo a plasmarla invitando a las personas lectoras a desprenderse de encorsetadas ataduras sobre las que se ha venido mostrando el conocimiento en los informes de investigación. Pretendo que se vayan visibilizando determinadas posturas teóricas y metodológicas a medida que se va avanzando en la lectura del texto, siendo conscientes de que estas han ido emergiendo a lo largo de todo el proceso de investigación y construcción de conocimiento.

Apoiada en esta metáfora *Norte-Sur*, mi intención es visibilizar la interdependencia de ambos, y la necesaria relación horizontal que debe establecerse entre ambos *lugares* para alcanzar una comprensión profunda de la propia lógica de la investigación así como de los fenómenos que se abordan.

Las personas lectoras encontrarán en el *Norte* todo el discurso propio de la investigación, posicionando mi experiencia investigadora en un primer plano y empoderando así el discurso construido desde dicho *lugar*. Sin duda, este quedaría huérfano sin el apoyo de las herramientas teóricas y metodológicas que he ido utilizando para construirlo. Por ello en el *Sur* he ubicado y explicitado todos esos contenidos que dan sentido y son constructores del andamiaje sobre el que se sostiene todo lo plasmado en el *Norte*; es decir, el *Sur* se convierte así en referencia obligada para conocer el contenido teórico y metodológico de mi investigación, y solo excepcionalmente incluiré en este *lugar* alguna cuestión aclaratoria que he considerado ineludible para mejorar la comprensión de determinadas partes de mi narración.

En otras palabras, para poder tener una visión global de este trabajo se hace necesaria la lectura de las notas a pie –o lo que he llamado el *Sur* de este texto–, dado que si la lectora o el lector deciden mantenerse en el *Norte* tan solo alcanzarán un conocimiento limitado. Es por ello que les propongo un

viaje continuo en la lectura de este texto, un ir y venir entre *Nortes* y *Sures*, que termine por mostrar los entresijos de mi trabajo de investigación.

Considero que es en estas primeras páginas dedicadas a mi posicionamiento en cuanto a la construcción del conocimiento y a introducir el cómo y porqué de esta investigación, cuando tengo que explicitar el objeto teórico de estudio de esta tesis que no es otro que la gestión de la diversidad y la construcción de alteridad⁹. Pero vayamos paso a paso.

1. ESTABLECIENDO POSICIONES DESDE DONDE MIRAR LA INVESTIGACIÓN

El trabajo de campo ha supuesto para mí una especie de salto al vacío, en el que durante un determinado tiempo te olvidas de ti misma. Tu vida gira en torno a las personas con las que compartes el trabajo, tus horas se distribuyen según sus disponibilidades, tus tiempos –e incluso tu mente– se encuentran totalmente inmersos en la investigación. Es cuando logras salir de esa dinámica –aunque tan solo sea en parte– y te sientas frente a tus notas y diarios de campo, frente a toda la información que has producido durante tanto tiempo e intentas ordenar, describir, traducir, explicar e interpretar (Velasco y Díaz de Rada, 2006 [1997]) todo lo que dicho material

⁹ Soy consciente de que lo común es construir los objetos teóricos de estudio a partir de conocimiento experto ya sabido. Me atrevo, y me enfrento, al quehacer académico indicando aquí cual es mi objeto teórico de estudio, no sin antes indicar a los/as lectores/as que estas líneas se escribieron una vez que terminé la investigación y redacción de la parte principal de este documento. A pesar de que lo exponga en el inicio, por una cuestión de visibilizar estos que, como se verá, van emergiendo por los poros de esta tesis, el llegar a construir los objetos teóricos de estudio, tenerlos claros y ser capaz de exponerlos, ha supuesto un proceso que en sus inicios poco o nada tenía que ver con lo que ahora planteo. Cuando inicié esta investigación yo miraba al alumnado inmigrado de nacionalidad extranjera en la escuela, pero poco a poco fui dándome cuenta de lo equivocada que estaba y de la necesidad de focalizar mi atención en los fenómenos y procesos más amplios que operaban en el contexto de mi investigación. Las inseguridades, miedos y estancamientos en todo el proceso y más aun cuando te asalta la pregunta: “¿pero qué estoy investigando?” han sido bastante recurrentes, pero el resultado final ha merecido la pena. La gran dificultad que he tratado de superar, espero que con éxito, viene del intento por hacer visibles mis análisis de cómo operan estos fenómenos en mi investigación sin dejar de tener los “pies en el suelo”, mostrando las situaciones concretas que he vivido desde las que poder interpretarlos.

contiene, llega el momento en el que vuelves a ti misma y puedes llegar a entenderte de otra forma¹⁰.

Y esto se debe a que puedes verte en dicho material, pues tú lo has construido desde el rol de investigador/a que no escapa a la influencia de las experiencias vividas que te hacen ser lo que eres, entender las cosas como la entiendes y narrarlas desde una determinada perspectiva.

Ni el problema de investigación a abordar, ni los hechos que decidimos observar para estudiarlo vienen dados y establecidos de antemano, como sostendrían las posiciones más positivistas y empiristas (Lerena, 1986). De hecho entiendo que el conocimiento nunca es una percepción directa de la realidad, ya que esta es construida socialmente (Berger y Luckman, 2001 [1968]), y no se debe ignorar la especificidad histórica y cultural del mismo, por lo que se debe mantener una actitud crítica hacia todo conocimiento que se dé por sentado. Considerando por un lado que los procesos sociales son los pilares que sostienen el propio conocimiento (Burr, 1995) y por otro que nosotros somos parte –activa y pasivamente– de dichos procesos. Desde mi punto de vista, se hace necesario el reconocimiento de nuestra propia agencia dentro del proceso constructor de aquello que estudiamos.

¹⁰ Me vi a mi misma tratando de adoptar la actitud de extrañamiento planteada desde la antropología más clásica y en la que se entendía que “Los etnógrafos deben esforzarse por evitar el sentirse “como en casa”. Si se pierde totalmente la sensación de ser un “extraño” es que se ha dejado escapar la perspectiva analítica y crítica.”(Hammersley y Atkinson, 1994: 118). Estos mismos autores en su conocido manual de etnografía incidían en la necesidad de no implicarse demasiado y no generar lazos de amistad, apoyándose en que un cierto distanciamiento, proporciona una mayor validez a la investigación. Angustiada por estas indicaciones, que en su momento consideraba como esenciales, para desarrollar un buen trabajo de campo, la lectura de la tesis de Adela Franzé (2001) y de “La lógica de la investigación etnográfica” (Velasco y Díaz de Rada, 2006 [1997]) cambiaron mi forma de entender las relaciones que se establecen con diversas personas durante el trabajo de campo. Así Adela Franzé (2001) plateaba que en su trabajo el acercamiento a las personas fue una ventaja al menos metodológicamente, dado que favoreció la fluidez de la comunicación e incluso la calidad de la información producida; mientras que Honorio Velasco y Ángel Díaz de Rada (2008) definieron el extrañamiento como una actitud “que consiste en sorprenderse e interesarse por cómo los otros interpretan o realizan su mundo sociocultural” (Velasco y Díaz de Rada, 2006 [1997]: 216). Definición que no limita las relaciones ni deslegitima la validez de los análisis cuando estas se dan. El reto más importante en mi investigación ha sido precisamente el ejercitar este extrañamiento en ámbitos que me eran muy familiares y próximos –la escuela, una ciudad conocida, un barrio conocido, etc.–. Creo que debo reconocer que este ejercicio diario me ha ayudado a cuestionar mi propios prejuicios y precisamente por esto a “entenderme de otra forma”.

Reconocer estas cuestiones implica, no solo, asumir que nuestro conocimiento es siempre parcial, si no romper con la lógica típica de la filosofía occidental desde la que el *locus* de enunciación, es decir “la ubicación geopolítica y cuerpo-política del sujeto que habla” (Grosfoguel, 2011a: 5), nunca es reconocida y se oculta o elimina del propio análisis. Por ello entiendo como necesaria la visibilización de la ubicación epistémica – étnica, racial, de género, sexual, etc.,– de la persona que habla, que escribe y que produce conocimiento (Grosfoguel, 2011a).

Desde las disciplinas sociales –y más aun en la antropológica– la implicación de las personas que investigan con aquellas que se encuentran en situaciones susceptibles y/o interesantes de ser abordadas por los primeros, es inevitable.

De la misma forma que no podemos dejar de implicarnos durante el trabajo de campo –y aun después de este– con las personas con las que hemos trabajado, lo que dejan ver los datos producidos corresponde a una serie de procesos –conscientes e inconscientes– de enfoque y selección (Wolcott, 2003: 41) que yo misma, para la presente investigación, he ido llevando a cabo.

Precisamente por este motivo, comparto un enfoque epistemológico crítico que me obliga a pensar esta investigación como construida, histórica, contingente y normalizadora (Ibañez, 1991), pues entiendo que:

... los términos y las formas por medio de las que conseguimos la comprensión del mundo y de nosotros mismos son artefactos sociales, productos de intercambios situados histórica y culturalmente y que se dan entre personas (Gergen, 1994: 73)

Así, adoptando la idea planteada por Donna Haraway (1995) sobre el conocimiento situado me permito especificar desde donde miro la realidad, mostrar cómo mi bagaje cultural, social y académico han podido influir en dicha mirada y tratar de poner en evidencia las relaciones de poder que han atravesado el proceso de la investigación en la que he ido adoptando diversos roles que, entiendo, han tenido una enorme influencia en los datos con los que he ido trabajando.

Siguiendo esta línea desde la que mi posición cobra importancia para entender el presente trabajo, recuperaré mi historia, al menos el fragmento de la misma que me condujo hasta el proyecto de investigación, marco de este trabajo, para argumentar la toma de decisiones que guían toda investigación etnográfico/social.

2. DE CÓMO LLEGO A INTERESARME POR LA CONSTRUCCIÓN DE LA DIFERENCIA

En el año 2000 inicié mis estudios de Magisterio en Educación Especial, carrera que elegí por vocación, y que combinaba con la participación activa en diversas Organizaciones No Gubernamentales relacionadas con el área socioeducativa.

A través de las prácticas obligatorias que tenía que realizar en cada uno de los tres años de la diplomatura, pude verme inmersa en la cotidianidad escolar –de la que creo que no he salido nunca, aunque haya ido adoptando diferentes roles–. A nivel personal, estas experiencias fueron de gran importancia ya que tuve la oportunidad de observar las dinámicas escolares que se relacionaban con la gestión de la diversidad en las escuelas –aunque en ese momento yo no lo entendiera así–.

Para mi caso concreto, esta diversidad se hacía visible en niños y niñas con algún tipo de discapacidad física o psíquica, y que por esta razón eran apartados de sus aulas de referencia –algunos/as más tiempo que otros/as–. Con este alumnado se desarrollaban actuaciones específicas destinadas, según el plan de centro, a integrarles y/o compensar los supuestos desfases curriculares que pudieran presentar.

Durante mis últimas prácticas, en un centro de educación primaria de la ciudad de Córdoba, ocurrió algo que condicionaría enormemente mi trayectoria profesional y académica posterior. El centro en cuestión contaba con un aula de Pedagogía Terapéutica, donde una profesora especialista se ocupaba a tiempo parcial (dado que ningún/a niño/a pasaba su jornada

lectiva completa en dicha aula) del alumnado identificado como con “Necesidades Educativas Especiales”¹¹ (en adelante NEE). A lo largo de la jornada escolar este aula recibía a niños y niñas diagnosticados con hiperactividad, retraso madurativo, parálisis cerebral, síndrome de Down, dislexia... e “inmigrantes extranjeros”¹².

La profesora me transmitía constantemente su descontento: ¿Qué hacía un niño de Marruecos y otro de Rumanía cuya única característica común era que no dominaban la lengua vehicular de la escuela en el aula de Pedagogía Terapéutica? Era algo que yo misma me preguntaba, pues estos chicos, de ocho y diez años, mostraban una actitud de sorpresa e incompreensión –o así lo interpretaba yo– al verse la mitad del horario escolar en un aula donde pasaban las horas rellenando fichas que la profesora, no sin buena voluntad, les daba y que obtenía de manuales de enseñanza de lecto–escritura de Educación Infantil y primer ciclo de Educación Primaria.

¹¹ El concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE) se desarrolla a finales de la década de los setenta del siglo pasado en Inglaterra. Desde allí el conocido como Informe Warnock –por ser Mary Warnock la investigadora principal y presidenta del Comité de Investigación sobre la Educación de los Niños y Jóvenes desde el que se realizó dicho informe titulado “Special Educational Needs”– marcó el inicio del uso de esta nueva terminología que llegó a la legislación española a través del Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales. (BOE número 131 de 2 de junio de 1995). Pueden consultarse algunas definiciones del concepto en Wilfred K. Brennan (1988), Alvaro Marchesi (1990), Antonio Sánchez y José Antonio Torres (1997) o Paulino Salado (2008).

¹² Evidentemente el que una persona sea considerada “inmigrante extranjera” no se diagnostica. Es algo que, desde el sentido más irónico, quiero dejar ver. Si bien es cierto que en mi producción científica anterior he usado esta forma de referirme a personas cuya nacionalidad era distinta a la española y que hubieran pasado por un proceso migratorio, actualmente entiendo que es más correcto usar el término inmigrante para referirse a las personas que ejecutaron la acción de migrar, mientras que para sus hijos e hijas, sería más adecuado el término inmigrado/a ya que normalmente ellos/as no tomaron dicha decisión pero fueron arrastrados/as por ella. De la misma forma, prefiero hablar de personas de nacionalidad extranjera que de “extranjeros” por lo que en sí mismo encierra esta denominación. Así hablaré de alumnado inmigrado de nacionalidad extranjera –como parte del discurso *etic*– mientras que cuando se entrecorille alguna expresión, como el caso de “inmigrantes extranjeros” será para indicar que forma parte del discurso *emic*. Entiendo que esta aclaración es necesaria, siguiendo a Gunther Dietz (2003) coincido en delimitar claramente el discurso *emic* del *etic*, sobre todo para poner cierto orden en el discurso y para visibilizar las posiciones que se van adoptando tanto por mi parte como investigadora y creadora de este texto, como por parte de aquellos/as que me prestaron sus voces y tiempos.

Estoy hablando de Córdoba, año 2003, cuando la población inmigrada de nacionalidad extranjera en los centros educativos de dicha ciudad no era *visible* en términos cuantitativos dado que según los datos estadísticos que ofrece el Ministerio de Educación, el porcentaje de alumnado de nacionalidad extranjera matriculado en Educación Primaria durante el curso 2002/03 en la provincia de Córdoba era del 1,1% (mientras que en España era el 5,35% y en Andalucía suponía el 2,43% del total de alumnado escolarizado). Además no se llevaba a cabo ninguna actuación específicamente regulada para tal población en la escuela, a pesar de que por esas fechas la Junta de Andalucía había puesto en marcha el “Plan de Atención Educativa al alumnado inmigrante” (1999) y el “I Plan integral para la inmigración en Andalucía 2001–2004”. En este último se recogían, en el área socio–educativa, medidas específicamente destinadas a garantizar la atención educativa del alumnado inmigrado; pero en los centros que yo conocía nunca tuve constancia de la puesta en marcha de ninguna medida específica dedicada a tal fin. De hecho en un reciente trabajo de José Castilla (2011) sobre los dispositivos específicos de enseñanza de la lengua vehicular de la escuela en Andalucía –Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (en adelante ATAL)–, recogidos como medidas casi centrales en dichos planes, el autor muestra que Córdoba en el curso 2002/03 era la provincia andaluza que menos profesorado específico tenía (ocho, frente a los ochenta de Almería o los setenta de Málaga).

La pregunta seguía en el aire ¿Por qué se decidía incluir a estos niños en el aula de Pedagogía Terapéutica?

Otro caso de *gestión de la diversidad* en la escuela se daba en el voluntariado que realizaba y que consistía en hacer apoyo en actividades extraescolares un par de días a la semana en un centro cívico de un barrio situado en el sur de la ciudad de Córdoba, y en la participación en una “escuela de verano” que llevábamos a cabo desde la asociación con la que colaboraba.

Los niños y niñas que participaban en estas actividades eran lo que la propia directora de la asociación identifica como “niños en riesgo de exclusión social”. Perteneían en su gran mayoría a la comunidad gitana, con bajos recursos económicos y residían en una de las áreas más deprimidas de la ciudad de Córdoba.

Para ellos/as la escuela no era un lugar agradable al que ir, no se sentían identificados/as ni con los contenidos del currículo, ni con el profesorado, y tristemente esta población infantil era siempre el foco de los conflictos en las aulas (así lo explicaba la directora de la asociación al plantearnos la situación en la que se encontraban estos niños y niñas). Era curioso, a la vez que frustrante, ver las actividades que el profesorado les ponía para realizar en horas no lectivas. Estas estaban muy por debajo de su nivel correspondiente por edad, y es que a la desmotivación evidente de los niños y niñas, se unían ciertas afirmaciones nada prometedoras: “Con que sepan leer y escribir ya tienen bastante”. Escuché este comentario en varias ocasiones y no podía evitar pensar en la “profecía auto-cumplida” (Merton, 1964) y en la validez del teorema de Thomas sobre el que se fundamenta la expresión anterior:

Si las personas definen las situaciones como reales, éstas son reales en sus consecuencias (Thomas y Thomas, 1928: 571–572)

Y así era. Las expulsiones, los castigos, los suspensos, las repeticiones de curso y los abandonos prematuros eran constantes en esta población que, *misteriosamente* cambiaba de actitud durante la escuela de verano, en la que realizaban actividades lúdicas y creativas con contenidos académicos que, curiosamente, sí les motivaban.

Todo esto me regresaba al mismo punto: la gestión de la diversidad en la escuela y la importancia de las expectativas que el profesorado tiene sobre el alumnado que es identificado como diverso y con ello *diferente*.

Estas experiencias me mostraron las dificultades que las instituciones escolares tenían –y tienen– para gestionar la heterogeneidad; algo que

comencé a ver con el alumnado clasificado de NEE, con niños y niñas de la comunidad gitana y, en su versión más extrema, con el alumnado identificado como “inmigrante extranjero”. Y digo *extrema* porque era en ese momento cuando se empezó a advertir la llegada de nuevos niños y niñas a la escuela que eran identificados/as como “inmigrantes”. Dicho fenómeno no dejó indiferente a nadie, dado que planteaba nuevos retos al sistema escolar. Los profesores y profesoras con los que tenía contacto manifestaban constantemente su sentimiento de descontento e impotencia ante la presencia de un alumnado que aportaba una diversidad cultural y lingüística nunca antes vista, y mucho menos gestionada, en estos espacios.

¿Qué estaba ocurriendo? ¿Por qué las escuelas no satisfacían las necesidades de ciertos niños y niñas? ¿Por qué los espacios escolares, erigidos sobre los pilares de principios constitucionales como la igualdad, la libertad o la no discriminación, encerraban en sus muros desigualdad, frustración y fracasos escolares? ¿Por qué todos/as aquellos/as que eran considerados/as diferentes eran subestimados/as y colocados/as en la lista de futuros *fracasos escolares*?

Recuerdo que en esos momentos, y a pesar de haber vivido diferentes experiencias escolares que pasaban por haber realizado mi escolaridad obligatoria en trece centros educativos distintos (con sus respectivos modelos pedagógicos que iban desde enfoques –más o menos– prácticos-significativos (Carr, 1996) hasta enfoques puramente tecnocráticos (Apple, 1994), los cuales, tristemente eran predominantes), yo estaba haciendo Magisterio porque creía en el sistema escolar¹³ como motor de cambio social, como lugar de crecimiento y trampolín para la transformación social, pero quizá era solo eso, una creencia. Ni la “Didáctica General”, ni las “Teorías de la Educación” –entiéndase que son nombres de asignaturas que se impartían en el programa de estudios de Magisterio– me proporcionaban

¹³ Usaré el término sistema escolar, y no sistema educativo, porque entiendo que es una forma más precisa de referirme al mismo compartiendo los planteamientos de Ángel Díaz de Rada sobre que la escuela “es una forma cultural concreta de educación, pero la educación y la cultura son procesos que se producen cotidianamente, con y sin escuelas” (2010: 210)

suficientes claves para poder entender las lógicas que hacían que la diversidad, o determinado tipo de diversidad, no encajara en la escuela.

Reconozco que a menudo sentía que en la Facultad de Ciencias de la Educación nos estaban enseñando a ser buenos/as funcionarios/as, más que a ser buenos/as educadores/as y/o maestros/as. Las carencias que, desde mi punto de vista, tenía el programa de estudios de Magisterio me empujaron a continuar estudiando Antropología Social y Cultural. En su momento consideré que esta formación podría proporcionarme herramientas para mi futuro profesional, ya que se presentaba como un espacio académico centrado en estudiar la diversidad humana en sus diferentes formas y, justamente, esta estaba representada en las escuelas donde quería llegar a trabajar.

3. UNA OPORTUNIDAD DE INVESTIGAR: EL PROYECTO DE “EXCELENCIA”

Pero mi futuro cambió cuando descubrí la investigación, y más concretamente la etnografía como proceso metodológico global a través del que observar, analizar e interpretar la realidad social.

Una vez terminé la licenciatura de Antropología Social sentía que, si bien esta me había dotado de numerosas herramientas a nivel académico e incluso personal, deseaba seguir indagando en la forma de combinar mi formación como maestra y como antropóloga, y el camino que me pareció más adecuado para ello fue iniciar los estudios de doctorado en el programa “Antropología Social y Diversidad Cultural” del Departamento de Antropología Social de la Universidad de Granada.

Fue en ese momento que, a través de uno de los cursos del doctorado, conocí al grupo de investigación del Laboratorio de Estudios Interculturales. Las investigaciones que llevaban a cabo me resultaban muy estimulantes¹⁴,

¹⁴ El libro *Lecturas para educación intercultural* (García y Granados, 1999) fue uno de los primeros que despertaron mi curiosidad y en el que se exponían las bases para un acercamiento desde la antropología, a cuestiones relacionadas con los procesos de

ya que, entre otros aspectos, abordaban cuestiones vinculadas al tratamiento de la diversidad en las escuelas y era justo lo que yo quería hacer. Después de unos meses combinando los estudios de doctorado con agotadoras jornadas de trabajo como camarera en un pub de Granada, obtuve una beca de colaboración en dicho grupo de investigación.

Así comenzó a fortalecerse mi interés por la investigación, pues el modo en el que se trabajaba me inspiraba enormemente. Inmersa en el programa de doctorado obtuve una beca pre-doctoral (de Formación de Personal Investigador o FPI) a cargo de un proyecto de Excelencia financiado por la Junta de Andalucía. El proyecto en cuestión tenía por nombre “Multiculturalidad¹⁵ e integración de población inmigrante extranjera en las escuelas andaluzas”¹⁶.

El hecho de que nos concedieran el proyecto supuso un cambio, un nuevo reto para ejercitarme como investigadora, como antropóloga. Además, era la

transmisión/adquisición cultural en ámbitos escolares. De hecho, el Laboratorio de Estudios Interculturales fue uno de los grupos de investigación pioneros en el estudio de cuestiones relacionadas con la educación y la escuela desde una perspectiva antropológica y de dar a conocer la Antropología de la Educación describiéndola desde sus raíces norteamericanas (Jociles, 2007).

¹⁵ Hoy en día desde el grupo de investigación hemos llevado a cabo profundas reflexiones sobre el uso de ciertos conceptos, lo que nos hace cuestionarnos el uso del término “multiculturalismo”. Desde el proyecto de investigación “Culturas de Convivência e Super-diversidade” (PTDC/CS-SOC/101693/2008) de la Fundação para a Ciência e a Tecnologia de Portugal, que desarrollamos desde el Instituto de Migraciones junto con el Centro de Investigação e Estudos de Sociologi del ISCTE-IUL de Lisboa y bajo la dirección de la profesora Beatriz Padilla, hemos tenido la oportunidad de reflexionar en profundidad sobre la pertinencia del uso de determinados conceptos. Fruto de estas reflexiones hemos elaborado un artículo titulado “Sobre multiculturalismos, críticas y superaciones conceptuales en la gestión de la diversidad cultural” (García, *et al.*, 2012) publicado recientemente.

¹⁶ Es de sobra conocida la aparición en la escena pública de determinadas cuestiones que cobran absoluta relevancia en un momento dado. Esta importancia se plasma en los intereses no solo de los medios de comunicación, si no en el ámbito social, político, académico e incluso económico. El interés prioritario de la Administración Pública por financiar investigaciones que dieran luz a la situación del alumnado de nacionalidad extranjera –al que en su momento denominamos “inmigrante extranjero” por, como he explicado anteriormente, entender que la población identificada como tal tenían en común el haber pasado por un proceso migratorio y además ser identificados como “extranjeros” en la escuela– era evidente. Ello sumado a la necesidad de ahondar sobre las clasificaciones étnico-nacionales que se producían en todos los contextos, especialmente en el escolar, y que terminaban adquiriendo significados más amplios que a su vez, construían diferencias y generaban desigualdades; nos alentó para formular y ejecutar tal proyecto.

primera vez que iba a investigar en grupo¹⁷, es decir, compartiendo y construyendo conjuntamente algo que, hasta el momento, había abordado en solitario en los trabajos de la licenciatura y mucho más durante el Programa de Doctorado. En este sentido tuve la suerte de contar con compañeras cuyas trayectorias sociales y académicas eran muy diversas y diferentes a la mía, lo que sin duda enriqueció enormemente la investigación, así como las discusiones y debates que surgían de la misma.

El proyecto ha pasado por diversas fases de construcción y re-construcción, en las que ha ido modificándose, creciendo y adaptándose a las circunstancias concretas que se nos planteaban en el campo. Si bien, teníamos claros una serie de objetivos mínimos que creíamos que nos podían permitir entender cómo se estaba gestionando la diversidad, más concretamente, la diversidad que aportaba la población “inmigrante extranjera” a las escuelas¹⁸.

Dichos objetivos, a su vez, se basaron en un trabajo de exhaustiva revisión bibliográfica que realizamos previamente en el grupo de investigación¹⁹. En este trabajo analizamos gran parte de la literatura científica publicada en el Estado español entre el año 2000 y el 2007 y que se ocupaba de diversos aspectos relacionados con el fenómeno de la presencia de población “inmigrante extranjera” en las escuelas (García Castaño, *et al.*, 2011, 2009, 2008a y 2008b). Ello nos permitió delimitar de manera clara cinco áreas

¹⁷ En la redacción del presente informe he ido combinando el uso de las primeras personas del singular y del plural. Esta es una estrategia narrativa consciente con la intención de visibilizar el trabajo colectivo que forma parte de mi investigación y que realizamos en el grupo de investigación.

¹⁸ Aunque entendemos que la diversidad impregna las sociedades, siendo condición de todo grupo humano tanto a nivel biológico como cultural (García, *et al.*, 1999), en los últimos veinte años el foco de todos los aspectos relacionados con la diversidad ha sido puesto – como ya planteaba María Isabel Jociles (2007) en el ámbito de la Antropología de la Educación–, en la que aportaban las poblaciones “inmigrantes extranjeras” a las sociedades de destino. Leyes, planes, programas, producción científica, medios de comunicación... Todos han –hemos– contribuido a establecer y mantener una relación indisoluble entre diversidad y población “inmigrante extranjera” en España.

¹⁹ Este trabajo resultó ser un paso fundamental en la investigación. Es esencial conocer qué se ha escrito, qué se ha investigado y cómo se ha hecho. El haber elaborado un cuerpo de conocimiento abundante sobre el fenómeno que estudiábamos nos permitió delimitar nuestro propio trabajo.

temáticas que, sobre nuestro campo de estudio, se trabajaban en ese momento desde diversos puntos de la geografía española:

- Investigaciones que abordaban la cuantificación del fenómeno en términos estadísticos y la distribución de la población “inmigrante extranjera” en los centros escolares.
- Investigaciones que se centraban en las medidas tomadas por las administraciones educativas y los centros para gestionar la acogida y las atenciones especiales para estos nuevos escolares.
- Estudios sobre el tratamiento de las lenguas en la escuela, tanto a nivel de enseñanza de la lengua vehicular de la misma, como en lo referente a las lenguas maternas.
- Trabajos centrados en el análisis y descripción de las relaciones que se establecían entre las familias de nacionalidad extranjera y el entorno escolar (profesorado, administración educativa, personal de diversa índole de las escuelas, etc.).
- Estudios sobre el nivel de éxito y/o fracaso escolar de este alumnado.

Parecían, pues, claros los temas que debíamos abordar para poder tener una información realmente completa del fenómeno. Y así comenzó la toma de decisiones, muy vinculada a los objetivos planteados en el marco del proyecto de excelencia que, como mostraré, guiaron la lógica de mi propia investigación dentro del mismo.

4. OBJETIVOS DE UN PROYECTO QUE MARCARON MI PROPIA INVESTIGACIÓN

En primer lugar nos planteamos “estudiar la distribución y concentración de población escolar extranjera en las escuelas andaluzas”²⁰. Inevitablemente necesitábamos saber cuántos eran, de dónde eran, en qué escuelas se

²⁰ Textual del informe del proyecto.

encontraban... Pero Andalucía es una de las comunidades autónomas más grandes del Estado español, con 771 municipios y ocho capitales de provincia, y la cuantificación planificada solo podía hacerse trabajando con las estadísticas oficiales. Esta circunstancia no nos permitía el acercamiento a las realidades concretas de todos los centros educativos andaluces. Por ello delimitamos la investigación a tres provincias: Málaga, Almería y Granada, y dentro de ellas centramos nuestro trabajo de campo en las capitales de las provincias mencionadas. Optamos por estudiar contextos urbanos, donde era más visible la distribución del alumnado inmigrado de nacionalidad extranjera entre los diversos centros educativos –ya fueran de titularidad pública, privada o privada concertada– al existir una mayor oferta educativa que en los contextos rurales.

El ámbito de desarrollo del proyecto de investigación estuvo muy relacionado con la circunstancia de mi asistencia, en el año 2007, a un curso de verano organizado por la Universidad Complutense de Madrid que llevaba por título “La escolarización de los inmigrantes”. Allí, en una de las sesiones impartida por Eduardo Terrén, este comentó que “el caballo de batalla de la investigación hoy en España era la educación secundaria”, algo que, por otro lado, se estaba poniendo en evidencia entre el grupo de investigación al revisar la literatura científica en este sentido y ver que en esta existía una clara escasez de trabajos multidimensionales²¹ que dieran cuenta de la complejidad de situaciones en las que el alumnado inmigrado de nacionalidad extranjera se encontraba en dicha etapa escolar.

²¹ La mayoría de las investigaciones que se centraban en este contexto describían experiencias concretas o proyectos centrados en la convivencia entre alumnado “culturalmente diverso” (Zafra Jiménez, 2005; Roig Queralt y Chavarria Panisello, 2003; Roca Casas, Úcar y Massot, 2002; Sánchez Navarro, 2003; Valverde Serrano, Begley y Piedra García, 2005.); otras versaban sobre la enseñanza de la lengua vehicular y los planes de acogida llevados a cabo en esta etapa educativa (Miró, 2003; Quintana, 2003; Batllor, 2003; Navarro y Huguet, 2003.); otras describían la situación general en la que se encontraba el alumnado “inmigrante extranjero” (Goenechea Permisán, 2005; Federación de Enseñanza de CC.OO. de Andalucía, 2001.); y finalmente, también existían investigaciones centradas en analizar las actitudes del alumnado y del profesorado (Serra Salamé, 2002; Luque Lozano y Delgado Rivas, 2003; López Reillo, 2004).

De esta manera, los centros en los que se impartía ESO emergían como lugares en los que confluían una serie de circunstancias que los hacían muy atractivos para nuestra investigación. En ellos no solo se daban las situaciones de cualquier alumno/a que se incorporaba a un nuevo centro y a un contexto sociocultural desconocido, si no que se le añadía el hecho mismo de la adolescencia –una de las etapas vitales más conflictivas para cualquier persona– junto a la presión que puede suponer para el/la alumno/a una situación escolar más exigente y basada casi por completo en la adquisición de los contenidos curriculares.

Sobre esta base, decidimos centrarnos en determinados centros de secundaria donde se encontrara escolarizada no solo un número importante de población de nacionalidad extranjera –algo que puede visualizarse en las estadísticas educativas– sino en los que las procedencias de estos chicos y chicas fueran diversas.

Partiendo de este punto nos propusimos “estudiar las dinámicas escolares de los centros” y “estudiar los procesos de acogida del alumnado inmigrante extranjero” en dichos contextos escolares.

Estos objetivos incluidos en el proyecto, conllevaban conocer de primera mano las medidas que los centros estaban acometiendo en relación a la acogida y a la integración de este alumnado, indagando en la cotidianeidad de las escuelas, en las formas de gestionar la convivencia de los centros escolares con el alumnado y sus familias para “estudiar la relación familia–escuela” y profundizando en el tratamiento que podían estar llevando a cabo en lo referente a la enseñanza de la lengua vehicular de la escuela y la lengua materna de estos escolares identificados por la escuela como “inmigrantes”.

Curiosamente, aunque en el discurso efectivamente sean identificados como “inmigrantes”, en principio el dato objetivo que se conoce sobre el alumnado es su nacionalidad, no si este ha migrado o no. Como mostraré en el apartado 3 de la tercera parte de este trabajo dedicado a “los habitantes de

los centro escolares” el sexo, la edad y la nacionalidad se construyen como parámetros básicos sobre los que clasificar al alumnado, dado que son estos los datos que se solicitan en los documentos de escolarización, y por lo tanto la información sobre migraciones (entendidas como movimientos de población) se fundamenta más en una suposición que una realidad objetiva y mucho menos observable a partir de los datos de escolarización.

Al mismo tiempo que delimitábamos los objetivos, íbamos seleccionando los perfiles de población de la que nos interesaba obtener discursos a la hora de investigar dentro de la comunidad educativa.

Los/as investigadores/as que formábamos parte del proyecto, planeamos y diseñamos conjuntamente una serie de protocolos específicos (incluidos en el Anexo IV) para inspectores/as y personal técnico de la administración educativa, directores/as de centros de educación secundaria, profesores/as tutores /as de aulas consideradas como diversas por el número y la variedad de procedencias del alumnado de nacionalidad extranjera matriculado, profesores/as de ATAL como figuras que atienden directamente a población cuya lengua materna no es el castellano, alumnado de nacionalidad extranjera y autóctona, responsables de asociaciones de padres y madres de alumnos/as, así como padres y madres tanto de nacionalidad extranjera como autóctonos, autoridades municipales de asuntos escolares y responsables de ONG que tuvieran alguna vinculación con la población inmigrante de nacionalidad extranjera y el ámbito educativo formal o informal.

Entendimos que contar con información ofrecida por tan variados perfiles nos permitiría un acercamiento al fenómeno de la presencia de alumnado inmigrado de nacionalidad extranjera en los centros mucho más amplio y multidimensional.

Y llegados a este punto ya sabíamos lo que se había trabajado, habíamos limitado lo que nosotros queríamos investigar, sabíamos cómo íbamos a hacerlo, dónde y quienes nos podían ofrecer información al respecto. Era el

momento de *entrar en el campo*

5. EL INICIO DEL TRABAJO DE CAMPO EN EL MARCO DEL PROYECTO: LOS PRIMEROS PASOS DE ESTA INVESTIGACIÓN

Comenzamos entrando en el campo, y vale mencionar que durante este proceso inicial, la investigación en la que centraría el presente trabajo no estaba aún definida del todo²².

En mi caso concreto mi destino fue Almería y allí empecé a vivir la experiencia etnográfica en el sentido más amplio de la expresión²³. Durante esos primeros acercamientos, entrevistas y observaciones, se comenzaron a perfilar las cuestiones que pasarían a ser centrales de mi investigación.

²² Durante el mismo año en el que comenzamos el trabajo de campo, yo me matriculé en el Máster de Posgrado de Estudios Migratorios, Desarrollo e intervención Social (MEMDIS), el cual era impartido en la Escuela Universitaria de Trabajo Social de la Universidad de Granada, y formaba parte de una red interuniversitaria constituida entre Granada, Almería y Huelva. En dicho Máster y a finales de 2007, presenté lo que sería el germen de la presente investigación: el proyecto de investigación que llevaba por título “Trayectorias sociales y escolares del alumnado de origen latinoamericano en las escuelas andaluzas de secundaria” y que me permitiría obtener la suficiencia investigadora. Este proyecto me ayudó sobre todo a delimitar en determinados aspectos mi investigación, ya que en pleno inicio del trabajo de campo para el proyecto de excelencia se desató en mí una euforia investigadora –entendida como “una mezcla de misterio, oportunidad y excitación” (Velasco y Díaz de Rada, 2006: 19)– desde la que quería profundizar en todo, abordar todos los temas posibles, modificar el sistema escolar... Afortunadamente, la necesidad de plantear un proyecto de investigación limitado relajó mis expectativas. A día de hoy cambiaría muchas cosas de ese proyecto preliminar, la más importante es la idea implícita en el título de que existe un alumnado latinoamericano como si se tratara de un colectivo homogéneo y universalmente definido. Algo que en este trabajo he deconstruido analíticamente y que puede verse en la Parte IV.

²³ Desde los primeros contactos telefónicos en los que tratábamos de obtener citas con los que en ese momento llamábamos “informantes” –digo en ese momento porque ahora es impensable para mí usar dicho término tan utilitarista y cosificador hacia las personas que nos ayudan en nuestro trabajo. Y destaco la idea de que nos ayudan porque se prestan a hablar con nosotras de forma voluntaria, regalándonos sus tiempos, sus opiniones y valoraciones sobre los fenómenos que nos interesan. Considero que estas personas merecen este reconocimiento explícito en las investigaciones en las que colaboran–, los primeros encuentros con las personas en los que tratábamos de que nos concedieran una entrevista, las primeras entrevistas con los protocolos aprendidos de memoria para que no se nos olvidara nada, las primeras anotaciones en el Diario de Campo en las que destacábamos hasta los colores de la vestimenta de las personas, el sentirte una intrusa en los primeros acercamientos a los centros escolares, las continuas negociaciones intrínsecas al propio proceso... Todo esto que forma parte del proceso metodológico y que en ese momento era vivido, al menos por mí, con cierta angustia; se ha ido transformando en todo este tiempo, ofreciéndome la oportunidad de aprender a través de la propia práctica etnográfica.

Los primeros análisis de discurso producido en las entrevistas que iba realizando inicialmente al profesorado y al personal de la administración educativa, dibujaban un panorama muy similar al que ya habíamos detectado, desde el grupo de investigación, en la propia legislación educativa al respecto. De este modo la idea sobre la que se articulaban todos los discursos –desde la escuela y desde la legislación que analizamos– estaba clara: todo apuntaba a que había que integrar al alumnado inmigrado de nacionalidad extranjera para que este se adaptara a la escuela y tuviera éxito escolar, lo que pasaba, inevitablemente, por dominar la lengua vehicular de la escuela²⁴.

Este planteamiento conllevaba entender que los problemas más graves que se relacionaban con la población inmigrada de nacionalidad extranjera en la escuela –la falta de integración escolar²⁵ y el alto índice de fracaso escolar,

²⁴ Si me centro en la importancia que se le da al aprendizaje y dominio de la lengua vehicular de la escuela para alcanzar la plena integración en la misma, debo evidenciar que es desde la propia normativa educativa desde la que dicho tema se plantea como eje de toda actuación. Desde 1999 en la Comunidad Autónoma de Andalucía se han generado una serie de instrumentos políticos –planes, decretos, órdenes, leyes– para gestionar el fenómeno de la presencia de población “inmigrante extranjera” en el territorio andaluz. Así, contamos con el I Plan Integral para la Inmigración en Andalucía (2001–2005), con el II Plan Integral para la Inmigración en Andalucía (2006–2009) y con el III Plan aún en desarrollo. En dichos planes se recogen una serie de áreas de intervención dentro de las cuales se encuentra la socioeducativa. Tanto en el primer como en el segundo plan dentro de los objetivos específicos en dicha área se incluye el “potenciar programas de apoyo al aprendizaje de la lengua española”. Pero centrándome en las normativas específicas en materia de educación encontramos la Ley andaluza 9/1999 de 18 de noviembre de Solidaridad en la Educación, el Plan de Atención educativa al alumnado inmigrante (2001), el Plan de Educación para la Cultura de Paz y No-violencia (2002), el Decreto 167/2003 de 17 de junio por el que se establece la ordenación de la atención educativa a alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones sociales desfavorecidas (2003), el Decreto 230/2007 de 31 de julio de ordenación y enseñanzas de Educación Primaria en Andalucía en el que se destaca la necesidad de la permanente atención a la diversidad y las medidas de adaptación del currículum a las características personales, sociales y culturales del alumnado –capítulo V–, la Orden de 15 de enero de 2007, por la que se regulan las medidas y las actuaciones a desarrollar para la atención del alumnado inmigrante y especialmente, las aulas temporales de adaptación lingüística (2007), la Orden de 8 de enero de 2008 por la que se establecen las bases para la concesión de subvenciones con la finalidad de promover el desarrollo de programas de prevención, seguimiento y control del absentismo escolar, así como la atención al alumnado inmigrante (2008) y la Orden de 25 de julio de 2008 por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado (2008). Para un análisis en profundidad de esta normativa se puede consultar el trabajo de Antonia Olmos Alcaraz (2009).

²⁵ En este sentido cuando se habla de “integración escolar” del alumnado inmigrado de nacionalidad extranjera, normalmente se remite a la idea de educación intercultural y/o multicultural (para profundizar más sobre esta distinción ver Francisco Javier García, *et al.*,

principalmente– venían de la mano del desconocimiento de la lengua vehicular de la escuela²⁶ –el castellano–, y de una supuesta “lejanía cultural” atribuida a dicha población en relación a la “cultura de la escuela”, que en este contexto venía a entenderse como sinónimo de “cultura española”.

Pero no todo el alumnado identificado como “inmigrante” y/o “extranjero” se ajustaba a estos parámetros, y precisamente fue este el motor de la investigación que aquí se presenta.

En este sentido, decir que en el discurso producido se establecían ciertos paralelismos e identificaciones entre determinadas nacionalidades del alumnado y atribuciones étnicas diversas con su nivel de integración y de éxito escolar²⁷. O dicho de otro modo, alrededor de una supuesta etnicidad, se estaba construyendo todo un discurso que vinculaba ésta a diversas formas de *ser* y *estar* en la escuela.

2007 o María Rubio, 2007) Las diversas interpretaciones y posicionamientos teóricos, políticos, ideológicos, etc., que rodean a estos conceptos de naturaleza polisémica, hacen que las intervenciones a nivel escolar que se proponen integrar a este alumnado se pongan en práctica de múltiples maneras. Estas visibilizan modos de entender y gestionar la diversidad en general, y en concreto la cultural, en la escuela. En un trabajo previo realizado en nuestro grupo de investigación (García, *et al.*, 2007), detallamos cada una de estas formas de gestionar una determinada diversidad –la que aporta el alumnado inmigrado de nacionalidad extranjera a la escuela–, agrupándolas en torno a tres modelos según el grado de reconocimiento y atención que se le da a dicha diversidad. Si bien personalmente me decanto por entender la integración escolar desde un plano ideal como “un proceso que tiene como uno de sus primeros objetivos la necesidad de integrar la diversidad cultural como una realidad que forma parte de la cultura escolar” (Paludarias, 2007 [1999]: 84), lo que nos muestran las políticas y prácticas educativas formales es que los modelos de integración más habituales en la escuela se basan en la asimilación y/o compensación educativa (García, *et al.*, 2007), por lo que ese deseable reconocimiento, puesta en valor e integración en términos de igualdad de la diversidad se relega a un plano teórico o a una pura declaración de intenciones.

²⁶ Desde que se empieza a plantear la necesidad de atender específicamente a una población determinada identificada como “extranjera” y por lo tanto, extraña al sistema escolar andaluz, las medidas que se han llevado a cabo se han centrado casi exclusivamente en el aprendizaje de la lengua vehicular de la escuela. “La política de atención al alumnado inmigrante extranjero en la comunidad (andaluza) es básica y esencialmente una política lingüística. Y podemos afirmar que ésta, además de procurar la integración social y escolar del alumnado, es abordada desde una óptica problematizada ya que el desconocimiento del castellano por parte del alumnado inmigrante extranjero se considera uno de los grandes problemas a resolver, sino el mayor, dentro de la atención educativa a este colectivo” (Olmos Alcaraz, 2009: 232).

²⁷ Esta relación entre etnicidad, escuela, integración y éxito/fracaso escolar, ha sido un tema ampliamente trabajado por diversas investigaciones tanto a nivel internacional (Archer 1998, Gibson, 1998; Ogbu, 1991) como a nivel nacional (Giménez, 1996; Enguita, *et al.* 2010, Serra y Paludarias, 2010)

Observé como en reiteradas ocasiones en los discursos se hacía alusión a que si se dominaba el castellano y existía cierta “cercanía cultural” –idea bastante imprecisa que viene a entenderse como “son como nosotros” y en la que profundizaré en la Parte IV de esta tesis–, el éxito académico y la integración escolar estaban asegurados. Pero esta ecuación no siempre funcionaba.

De hecho, el caso concreto que presento en esta investigación surge de esas constantes contradicciones discursivas en lo referente al alumnado identificado como “latinoamericano”, “hispanoamericano” o “sudamericano”²⁸ en la escuela. Estas identificaciones que hacen referencia a aspectos de carácter étnico, nacional, lingüístico, territorial e incluso político, muestran toda una serie de códigos de clasificación (o formas de clasificar que categorizan y ordenan en el imaginario colectivo la posición de estas personas bajo unos determinados parámetros que, entiendo no dejan de esconder todo un entramado de relaciones de poder muy vinculadas a los procesos de colonización y conquista de los territorios de procedencia y que mostraré con más detalle en la Parte IV de este trabajo), sobre los que se sustenta una serie de ideas contradictorias alrededor de los chicos y chicas identificados/as como tales.

Fue así como las categorías construidas que remiten a identificaciones étnico–nacionales, tomaron relevancia en mi investigación, ya que es a través de estas, aunque no solo, que se construye la identidad y se organiza la diversidad en cualquier institución y en concreto, en la escuela.

6. BREVE ACLARACIÓN METODOLÓGICA

Para acercarme al objeto de estudio de esta investigación –la gestión de la diversidad y la construcción de alteridad– han sido dos los marcos de referencia que he adoptado metodológica y analíticamente.

²⁸ Estos términos han sido extraídos de las entrevistas y conversaciones registradas en el diario de campo llevadas a cabo durante el trabajo de campo.

Por un lado la etnografía²⁹ se planteó como la forma de acercamiento a las relaciones sociales que me permitiría captar el significado del entramado de estas que se desarrollaban en el amplio contexto de mi investigación. Algo que en parte, venía determinado por el proyecto marco en el que se gestó la presente investigación y, cómo no, por mi propia formación.

Es pues a través del trabajo de campo y de las técnicas de producción de datos desplegadas en el mismo –observación participante, entrevistas semi-estructuradas, historias de vida³⁰, etc.³¹– lo que me ha permitido acercarme a lo que los demás hacen, sienten, dicen que hacen, dicen que sienten... y todo ello teniendo en cuenta las distancias y contradicciones que estos aspectos conllevan (ya que no siempre son coincidentes, pues las personas, no siempre hacen lo que dicen que hacen).

²⁹ Entiendo esta como un proceso metodológico global característico de la Antropología Social y extendido a las Ciencias Sociales (Velasco y Díaz de Rada, 2006), que además viene definido por su propia intención de ofrecer interpretación cultural de los fenómenos que estudiamos (Wolcott, 1993), o como plantea Zulma Caballero en su tesis doctoral: “¿Qué es etnografía, entonces?; según Harry Wolcott, es una investigación que se orienta a la interpretación cultural, esencia del esfuerzo etnográfico. Cuando la interpretación cultural no se hace evidente en el informe, éste no es etnográfico, aunque se hayan usado las técnicas, se haya estado mucho tiempo, aunque se describa cuidadosamente. (...) La tarea del etnógrafo no es la enumeración de sucesos, sino la de ofrecer una teoría del comportamiento cultural, una teoría del comportamiento colectivo.” (Caballero, 1999: 31).

³⁰ Apoyada en los planteamientos de Lainé (1998), introduzco una breve distinción conceptual entre relatos e historias de vida. Si bien los relatos corresponden a la enunciación por parte de un/a narrador/a de parte de su propia vida; las historias de vida entiendo que son producciones distintas, ya que conllevan una interpretación por parte de la persona que investiga al reconstruir el relato en función de determinadas categorías conceptuales, temporales, temáticas, etc., (Cornejo, *et al.*, 2008). Este ha sido mi caso, dado que las historias que se ubican en el Anexo I, son producto de una construcción propia basada en entrevistas y conversaciones, tanto con las chicas y chicos en las que se centran, como con sus familias y amigas/os. Por otra parte, la elaboración de historias de vida ha sido una opción metodológica importante en este trabajo, dado que no solo ha sido una técnica de producción de datos, si no que entiendo que ha llegado a ser en sí mismo un método (Veras, 2010) que me ha permitido acceder a determinados espacios –en el sentido más amplio– a los que a través de las entrevistas u otras técnicas de investigación no resulta sencillo acercarse. Considero que me ha permitido acercarme a “los deseos y las angustias inconscientes (dimensión psíquica), la sociedad a la cual pertenece la persona (dimensión de individuo social), y la dinámica existencial que lo caracteriza (dimensión de sujeto).” (Márquez y Sharim, 1999: 8). Soy consciente de que el uso que inicialmente iba a darle a las mismas en este trabajo era bastante mayor que el que finalmente le he otorgado. La propia lógica en la que me he visto inmersa al redactar este informe, me ha hecho centrar mi mirada en el amplio marco de la construcción de la alteridad y la gestión de la diversidad. En futuros trabajos espero poder mostrar el valioso material del que dispongo y que en este momento planteo de forma general.

³¹ En el Anexo VII puede verse una relación detallada de parte del material producido durante el trabajo de campo y que ha sido utilizado para elaborar este trabajo.

Al fin y al cabo el enfoque etnográfico permite describir e interpretar una realidad social construida, un conjunto de relaciones de las que somos juez y parte –aun sin pretenderlo– y que se muestran en un tiempo y espacio concretos.

Como complemento de esta orientación metodológica y siendo consciente de que las construcciones sociales sobre la diferencia y la alteridad en la escuela se hacían especialmente visibles a través de los discursos (Pascual, 1997), adopté el Análisis Crítico del Discurso (ACD)³² como perspectiva analítica que me permitiese profundizar en “el modo en que el abuso del poder social, el dominio y la desigualdad” eran practicados, reproducidos o combatidos por el habla en el contexto social (Van Dijk, 1999: 23).

Partiendo de esta idea es necesario mencionar que entiendo el discurso de manera amplia, como proceso (Van Dijk, 2005), como práctica y acción social y por lo tanto no limitado a los usos del lenguaje o al análisis del conjunto de signos que se despliegan en sus usos:

(La) tarea consiste en no tratar –en dejar de tratar– los discursos como conjunto de signos (de elementos significantes que envían a contenidos o a representaciones), sino como prácticas que forman sistemáticamente los objetos de que hablan. Es indudable que los discursos están formados por signos; pero lo que hacen es más que utilizar esos signos para indicar cosas. Es ese *más* lo que los vuelve irreductibles a la lengua y a la palabra. Es ese “más” lo que hay que revelar y hay que describir. (Foucault, 2006 [1969]: 81)

Descubrir ese “más” en los términos en los que lo plantea Michel Foucault, visibilizar esa potencia de los discursos para construir la realidad social y a las personas, para entender cómo se producen y/o reproducen las desigualdades sociales o como se legitiman posiciones y se argumentan

³² La complementariedad de la etnografía y el ACD se hace más visible desde los principios básicos que Norman Fairclough y Ruth Wodak (1994) (en Van Dijk, 1999: 24) exponen como claves para entender el ACD. Así hacen referencia a que el ACD aborda problemas sociales, a que las relaciones de poder son discursivas, a que el discurso constituye la sociedad y la cultura, a que el discurso hace un trabajo ideológico, que es histórico, interpretativo y explicativo y una forma de acción social. Considero que adoptar una perspectiva etnográfica complementa y enriquece la comprensión de esta acción social, otorgándonos herramientas analíticas que pueden explicar las continuidades y cambios que en los discursos se plantean, así como una visión amplia y polifónica de los contextos y relaciones en los que se inscribe el discurso.

diferencias, son tareas que entiendo que requieren de esa doble perspectiva metodológico-analítica.

7. SOBRE ESTA INVESTIGACIÓN: PUNTOS DE PARTIDA

Teniendo en cuenta lo expuesto hasta el momento y para abordar mi objeto teórico de estudio que no es otro que la construcción de la diferencia a partir del estudio de los procesos de producción de alteridad en la escuela, resulta fundamental situarse en lo que considero el origen de todo, es decir, en la propia diversidad humana.

Entendiendo que “la condición de todo grupo humano es la diversidad tanto biológica como cultural” (García, Granados y Pulido, 1999: 2), los problemas empiezan cuando esta condición se pone en relación. Es decir, los seres humanos necesitamos asociarnos para sobrevivir, y en esta asociación generamos unas pautas mínimas que se entiende, deben asumirse como comunes con el objetivo de mantener al grupo unido, lo que sería el germen de *lo cultural*³³ (formas de entender el mundo, de interpretar emociones, sucesos, relaciones, lenguaje, etc.). Pero al mismo tiempo también se generan ideas de lo que no es común, de lo que nos es extraño individual y colectivamente, y por lo tanto no es *nosotros*. Reconocer la diversidad de otros y otras en términos de igualdad es un asunto difícil que ha sido mostrado, por ejemplo, a través de uno de los sistemas simbólicos (Berger y Luckman, 2001[1968]: 59) más influyentes en la creación de cosmovisiones o marcos interpretativos de la realidad: la religión:

Tal como propone emblemáticamente el episodio bíblico de la torre de Babel, la diversidad ha sido considerada como un estigma por el pensamiento occidental en los

³³ Parto de que el concepto *cultural* solo se entiende si consideramos la cultura como “conjunto de rasgos (culturales) que, en relación a otros conjuntos, presentan unas diferencias significativas desde el punto de vista de la comparación” (Alegret, 1998: 45). Me ubico en este polémico concepto, el de cultura, en la línea que lo presenta Ángel Díaz de Rada (2010), el autor habla de la cultura como el conjunto de reglas con cuyo uso las personas dan forma a la relación que estas mantienen entre sí en su vida social así como a su acción social. Es decir, la “cultura” es “algo difuso, inacabado y en constante movimiento” (García, Pulido y Montes, 1997: 234). Por ello me decanto por usar el término cultura en su sentido adjetivo (Appadurai, 1996; García García, 1998) y no en su forma sustantiva desde la que es fácil caer en reduccionismos y esencialismos al respecto.

últimos 2000 años: expresión del caos en contra del orden representado por la unicidad. (Barabas, 2000: 11)

Así la dificultad estriba en que aunque se asuma la diversidad de la especie y de sus comportamientos, las valoraciones ante tal hecho son inevitables, por lo que de ellas depende la actitud que se adopte frente a la diversidad humana³⁴. Ante esta se activan toda de una serie de procesos de organización, clasificación, agrupación u ordenación, relacionados con esas valoraciones que finalmente desembocan en la construcción de diferencias (García Castaño, Granados y Pulido, 1999).

Tratar de entender cómo se construyen tales diferencias es hablar de las relaciones humanas es su más amplio sentido, lo que me permite insistir en uno de los lugares teóricos en el que me posiciono, que no es otro que el de entender que las diferencias, las desigualdades y las categorizaciones sobre las que operan ambas no existen por sí solas, si no que son construidas por las personas³⁵ siendo estas parte de grupos sociales, ubicados en momentos históricos determinados e influenciados por maneras específicas de entender el mundo e interactuar en él.

³⁴ Desde la disciplina antropológica, el término diversidad fue adoptado y usado de manera sistemática entre las dos guerras mundiales, y comenzó a usarse sustituyendo al término diferencia alcanzando a ser el objeto de estudio fundamental en los años 40 del pasado siglo XX. (Boivin, Rosato y Arribas, 2004). En este sentido considero muy interesantes las aportaciones de Bronislaw Malinowski o Claude Lévi-Strauss los cuales dedicaron gran parte de su trabajo a entender el por qué las sociedades humanas eran distintas y cómo los seres humanos se relacionaban con la diversidad. Para un análisis sistemático de las aportaciones de ambos autores sobre este asunto ver el trabajo de Mauricio Boivin, Ana Rosato y Victoria Arribas (2004).

³⁵ Me sitúo en las ideas planteadas desde la sociología fenomenológica, filosófica y fundamentalmente del conocimiento que plantearan Alfred Shütz, Peter L. Berger y Thomas Luckman. Estos dos últimos autores, influenciados por el primero, plantearon en su obra "La construcción social de la realidad" (1968) una serie de ideas que me parecen centrales en este trabajo. La realidad social es una realidad construida socialmente, en la que las personas y las sociedades se construyen mutuamente y se mantienen en un proceso dialéctico constante. A través de un proceso de objetivación lo creado por las personas se transforma en realidad social, externalizando esa visión del mundo y generando a través de dichos procesos orden social. Este orden social es lo que legitima las instituciones, las relaciones sociales o los códigos usados para la comunicación. El lenguaje es un eje importante en los planteamientos que dichos autores exponen. Así las objetivaciones comunes de la "vida cotidiana" (el merito de los autores es precisamente acercar el objeto de estudio de la sociología a ese lugar común que denominan "vida cotidiana") se sustentan primariamente por la significación lingüística y el poder que tiene dicho vehículo de comunicación para comprender y compartir la realidad construida (Berger y Luckman, 2001 [1968]). Además de estos planteamientos, considero esta obra muy sugerente ya que se presta a entender que si algo se construye también puede re y de-construirse.

La diferencia no es una realidad ni un dato, (...) sino más bien una categoría producto de una relación, de una comparación, y sin existencia real al margen de dicha relación. Sin relación no hay diferencia posible ni pensable. (Sánchez Parga, 2005: 19)

Partiendo de esta idea básica entiendo la diferencia más que como una categoría, como un proceso dinámico en construcción (Schütz, 1974) –al que llamaría diferenciación– que se gesta en un contexto heterogéneo y que proyecta la idea que se tiene del *otro* o de *otros* ubicándolos en determinados espacios categoriales construidos y legitimados socialmente como válidos para entender y explicar el hecho mismo de la diversidad humana.

8. SOBRE ESTA INVESTIGACIÓN: MANOS A LA OBRA

Una vez determinados ciertos puntos de partida³⁶ voy a presentar el contenido de este trabajo de investigación.

En primer lugar –Parte II– contextualizaré todo el trabajo tomando como referencia el lugar en el que todo comenzó, Almería. Y desde este lugar estableceré la relación del mismo con un determinado tipo de diversidad que es la que más me interesa en este momento, la que es interpretada como propia de la población inmigrante o inmigrada de nacionalidad extranjera. Así describiré dichas presencias a la luz del impacto que en la sociedad almeriense tienen, y en concreto en el ámbito escolar desde un punto vista más cuantitativo.

Seguidamente retomaré la narración sobre los inicios de la investigación y de la delimitación espacial de la misma para llegar hasta los centros escolares en los que desarrollé gran parte del trabajo de campo, centrándome en este momento en describir el contexto en el que estos se inscriben y que he llamado Barriada de las Palmeras. A través de la descripción de la misma desplegaré la intención etnográfica que me

³⁶ Insisto en que estas notas iniciales se verán complementadas e enriquecidas a lo largo del texto en el que iré abordando otros conceptos relevantes para este trabajo de investigación.

permitirá mostrar cómo son entendidos, usados y vistos determinados espacios de dicha barriada por sus habitantes.

En la Parte III pretendo acompañar a las personas lectoras al interior de los centros escolares en los que realicé el trabajo de campo con dos objetivos: por un lado visibilizar rutinas y dinámicas propiamente escolares en cuanto a la gestión de la diversidad en el día a día de los centros; y por otro mostrar cómo se articulan en la construcción de alteridad del alumnado la caracterización de estos según edad, sexo y nacionalidad.

Comenzaré describiendo las *arquitecturas*, es decir, los espacios físicos de los centros y, lo más importante, las interpretaciones que la comunidad educativa realiza sobre dichos tamaños que en cierto modo, se construyen como símbolos de la identidad de los centros (apartado 1).

A continuación me detendré en describir, explicar y analizar las medidas diseñadas para gestionar la diversidad de manera general, y en concreto sobre la diversidad que en esta investigación me interesa, que es la que aporta el alumnado inmigrado de nacionalidad extranjera a los centros. Para ello expondré a lo largo de todo el apartado 2, cómo son llevadas a cabo estas medidas en los tres centros, es decir, me situaré en las prácticas cotidianas que dejan ver la noción de diversidad que cada centro tiene, así como en ahondar sobre la influencia que estas medidas tienen sobre el alumnado y en la expectativas del profesorado hacia este.

Este apartado que puede parecer algo extenso a los/as lectores/as, ha sido construido con la intención de mostrar –narrativa y espacialmente– la desaforada dedicación que la escuela presta a “atender a la diversidad”, y ello a pesar de que, como mostraré en la Parte IV, el proyecto escolar en general, es un proyecto homogeneizador.

Finalmente, en el apartado 3, me centraré en lo que considero más importante, en lo que le da vida, sentido y significado a los centros escolares y a lo que ocurre en ellos, es decir, me centraré en las personas que los

habitan. Focalizaré mi descripción y análisis en los dos grupos que considero tienen una mayor y más continua presencia, y sin los cuales básicamente estos espacios carecerían de sentido, me refiero al profesorado y al alumnado. Para presentarles me basaré en un sistema de clasificación típicamente escolar según edad, sexo y nacionalidad. A través de estos tres ejes trataré de mostrar la influencia que en los procesos de construcción de alteridad del alumnado tienen dichas clasificaciones.

Pretendo que todo este trabajo visibilice la noción de diversidad que se maneja en el contexto amplio de la investigación, la gran importancia que se le otorga al despliegue de medidas para gestionarla (cuando no *atenderla*) y cómo a partir de estas se interpretan diversidades y se construyen diferencias entre el alumnado.

Ubicada en uno de los más potentes constructores de diferencia: la nacionalidad (apartado 3.3), mostraré cómo son construidas determinadas alteridades sobre el alumnado en función de esta y que les hacen ser vistos en la escuela como una *minoría modelo* –en el caso del alumnado identificado como “del Este”– o como una *minoría problematizada*– en el caso del alumnado identificado como “magrebí”–. Estas clasificaciones, que representan los dos extremos de la construcción sobre la lejanía y cercanía que creemos que *otros* tienen con respecto a *nosotros*, dará paso al análisis más profundo sobre una agrupación construida desde el discurso escolar que se ubica en el centro de esta imaginaria escala.

Me refiero al alumnado identificado como “latinoamericano” en la escuela, al que dedico la Parte IV de este trabajo. Iniciando esta con una reflexión y aclaración terminológica que considero central para posicionarme política e ideológicamente, revisaré los significados históricos, políticos e identitarios que construyen la idea de Latinoamérica y de lo que se entiende por “latinoamericano/a” (apartado 1); construiré un nuevo significado para este etnónimo partiendo de los propios discursos analizados (apartado 2) y mostraré a nivel cuantitativo determinadas presencias destacando las dificultades de realizar tal labor (apartado 3).

Estos bloques introductorios plantean el inicio del análisis del discurso acerca de la presencia de los/as identificados/as como “latinoamericanos/as” en la escuela; discursos que se producen desde el sistema escolar y que pretendo contrastar con los de aquellos y aquellas que son identificados/as bajo este rotulo.

Mostraré cómo el discurso escolar oscila entre planteamientos que transmiten cercanía –“son como nosotros/as”– y que se traducen en la creencia de que este alumnado se integra sin problemas en la escuela, pero al mismo tiempo “son diferentes” porque fracasan en esta. Así es como, desde retóricas de la igualdad, se siguen construyendo diferencias.

II. CONTEXTUALIZACIÓN

Imagínense descendiendo de un autobús tras hora y media de trayecto. Lo primero que sienten es que la humedad y el viento del lugar al que han llegado son diferentes al de su ciudad. Llevan consigo un bolso lleno de objetos personales entre los que se encuentra una grabadora, dos paquetes de pilas pequeñas, dos bolígrafos, una agenda, y una libreta en cuyas tapas podemos leer: diario de campo. La mochila con el ordenador portátil y una pequeña maleta de ruedas con un par de mudas son todo nuestro equipaje. La estación a la que hemos llegado es grande, nueva, repleta de personas. La sensación de tener un ritmo diferente al de todos los viajeros que se marchan o acaban de llegar, mezclada con los nervios ante la incertidumbre que supone el inicio del trabajo de campo, se convierte en una emoción constante por querer mirarlo todo, saberlo todo, conocerlos a todos...

Y es que en esta estación hay gente por todos lados, sentada en los bancos o en el suelo esperando, conversando en idiomas que no reconocemos, gente llamando por teléfono, gente que se abraza de felicidad, otras que se despiden... Cada una de esas personas, que podríamos clasificar de mil maneras diferentes, en este contexto no dejan de ser viajeras o personas relacionadas con estas³⁷. Los lugares, incluso los “no-lugares”³⁸ determinan

³⁷ A pesar de esta afirmación desde nuestra posición como recién llegadas a la ciudad, no podemos dejar de percibir a las personas y clasificarlas según su color de piel, su forma de vestir o incluso su forma de hablar. Esto no es más que una muestra de cómo ponemos en funcionamiento procesos de economía cognitiva que facilitan y simplifican las percepciones sobre los *otros* en base a categorías construidas de carácter arbitrario (Alegret, 1993).

³⁸ Entendidos estos como espacios de circulación caracterizados por su falta de dimensión local y significado particular, en las que prima el anonimato y el carácter funcional de los mismos (Augé, 2000 [1992]) En palabras del propio autor “Si un lugar puede definirse como lugar de identidad, relacional e histórico, un espacio que no puede definirse ni como espacio

nuestras posiciones, percepciones e inevitablemente nuestros discursos sobre otras personas.

Reconociendo en esta breve puesta en escena la importancia del *dónde*, me parece necesario contextualizar el lugar en que se ubica gran parte del trabajo de campo de esta investigación. He comenzado hablando de la ciudad de Almería y entiendo que he de tener en cuenta la relación que esta tiene con la presencia de población inmigrante o inmigrada de nacionalidad extranjera en todas las esferas de la realidad y, cómo no, también en las escuelas.

Con ello pretendo mostrar un marco en el que insertar la descripción de los centros escolares y la barriada en la que llevé a cabo gran parte del trabajo de campo. Es decir, pretendo explicitar los contextos de producción de los discursos y prácticas observadas, en tanto que determinantes en la construcción de imágenes alterizadas, en la construcción del *otro* como “inmigrante extranjero”.

Pero antes de comenzar con este asunto debo advertir que entiendo que los lugares se perciben y construyen simbólicamente por aquellos/as que los viven³⁹, por lo tanto las descripciones de los centros escolares así como de la barriada, las he realizado en base a distintos tipos de información. Desde datos estadísticos y documentos oficiales de los centros, hasta observaciones, comentarios y discursos producidos en las entrevistas con madres y padres de alumnos y alumnas de los centros, vecinos y vecinas del barrio, mediadores/as interculturales, alumnado, profesorado, etc. Y, evidentemente, todo ello queda atravesado por mi propia percepción de dichos lugares, tan familiares (por ser Almería el lugar de origen de mi familia paterna) y ajenos al mismo tiempo.

de identidad ni como relacional ni como histórico, definirá un no lugar” (Augé, 2000 [1992]: 83).

³⁹ Esta idea de la construcción de los lugares se vincula a la apropiación del espacio, concepto desarrollado y estudiado por la psicología social (Korosec-Serfaty, 1976; Pol, 2002; Vidal, *et al.*, 2004). Tras cientos de viajes a Almería durante tres años, advertí que un espacio –la estación de autobuses– podía adoptar diferentes significados: lo que para mí era un lugar “de paso” para otras personas lo era de reunión o incluso para otras de trabajo.

1. LA LLEGADA DE POBLACIÓN “INMIGRANTE EXTRANJERA” A UNA CIUDAD ANDALUZA...

La provincia de Almería ha sido, desde finales de los años ochenta del pasado siglo XX, un lugar privilegiado para investigar las dinámicas de gestión de la diversidad que tienen que ver con la presencia de población inmigrante de nacionalidad extranjera. Este es un hecho que puede constatarse con el enorme volumen de investigaciones⁴⁰ que, centradas en diferentes aspectos, se han llevado a cabo desde las ciencias sociales⁴¹.

Así Almería fue una de las primeras ciudades andaluzas en “acoger” un importante volumen de población inmigrante de nacionalidad extranjera, algo

⁴⁰ Destacan los trabajos de Francisco Checa que desde el año 1993 aborda desde la antropología el estudio de la presencia de población de nacionalidad extranjera en el contexto almeriense. Del mismo modo encontramos trabajos relativos al ámbito laboral como son los de Esperanza Roquero (1996), Juan Carlos Checa, Ángeles Arjona y Francisco Checa (2005), Ángeles Arjona y Juan Carlos Checa (2006), Ángeles Arjona (2004, 2002), Juan Carlos Checa y Ángeles Arjona (2005a, 2005b) los cuales se centran en el análisis de lo que los/as autores/as denominan “economía étnica”, o Emma Martín y Ana Martínez (2001) centradas en las dinámicas laborales de los invernaderos. Sobre la presencia de poblaciones inmigrantes de nacionalidad extranjera y la relación de estas con la población autóctona en aspectos como la convivencia, la vivienda, o el uso de espacios públicos, encontramos los trabajos de Juan Carlos Checa (2004), Juan Carlos Checa y Ángeles Arjona (2007a, 2007b, 2006, 2005c), José Ángel Aznar y Andrés Picón (2000), Marisol Navas, *et al.* (2004), Aurora Casado (2003), Enrique Robolloso, *et al.* (2001), José Chamizo (2001) o Carlos Girón (2002). Estudios de corte más demográfico han realizado María Enriqueta Cozar (1994, 1996) o Pablo Pumares (1999). En el ámbito educativo quiero destacar los trabajos de Encarnación Soriano (1998, 1999, 2000, 2001, 2003a, 2003b, 2004, 2005) sobre educación intercultural y alumnado de nacionalidad extranjera; así como el trabajo de Andrés Cabrera (2003) que, desde una perspectiva más cercana a la intervención educativa aborda el tema. También se han realizado tesis doctorales en el contexto almeriense, como la de Mónica Ortiz Cobo (2005) o la de Manuel J. López Martínez (2005), que precisamente se han centrado en profundizar en la percepción de las presencias de alumnado identificado como “inmigrante” en las escuelas almerienses. No solo desde el ámbito académico se ha producido conocimiento, asociaciones como Almería Acoge (<http://www.almeria.acoge.org/asociacion.html>) o Andalucía Acoge (<http://www.acoge.org/>) han publicado, y siguen haciéndolo, diversos documentos en los que presentan y analizan la situación de las poblaciones de nacionalidad extranjera en Almería en diversos ámbitos –educativo, laboral, sanitario, etc.–.

⁴¹ El impacto que ha tenido esta situación en la propia Universidad de Almería ha sido más que notable, prueba de ello es la creación del Centro de Estudio de las Migraciones y las Relaciones Interculturales de la Universidad de Almería (CEMyRI), la puesta en marcha del “Máster en Estudios e Intervención Social en Inmigración, Desarrollo y Grupos Vulnerables”, la proliferación de grupos de investigación que abordan de alguna manera la temática – como el de “Investigación y evaluación en educación intercultural” a cargo de Encarnación Soriano, el “Laboratorio antropología social y cultural” cuya responsable es Ángeles Arjona o el grupo “Paralelo 37º, análisis socio demográficos y territoriales” cuyo responsable es Fernando Fernández– así como la celebración periódica de congresos y jornadas que abordan desde diversas perspectivas el tema de las migraciones.

íntimamente relacionado con las dinámicas específicas del mercado laboral en esta provincia. El enorme desarrollo de la agricultura intensiva vinculada a la horticultura mediterránea producida en invernaderos (Checa, 1995), acompañado de la reducción de mano de obra local dedicada al trabajo en el campo, ha constituido un importante nicho laboral para estas poblaciones:

Desde finales de los ochenta, la reducción progresiva de la mano de obra local, el aumento de la producción e incluso la rotación provocada por las malas condiciones laborales, han hecho necesaria la llegada de inmigrantes extranjeros, hasta el punto de que los cultivos bajo plástico dependen actualmente, en gran medida, del trabajo foráneo para mantenerse. (Navas Luque, *et al.* 2004: 35)

De la misma forma, la construcción, la restauración y el servicio doméstico han sido los tres ámbitos laborales –junto al anteriormente mencionado– en los que la población inmigrante de nacionalidad extranjera se ha insertado en condiciones casi siempre precarias y de temporalidad, algo que se ha ido modificando levemente a través de algunas estrategias de autoempleo desplegadas por ellos/as mismos/as (Checa, *et al.*, 2005).

La razón por la que destaco las causas económicas de las migraciones que tienen como destino Almería, se fundamenta en los datos ofrecidos por el Padrón Municipal⁴² sobre la edad de la población de nacionalidad extranjera empadronada en Andalucía.

⁴²En España, y sin centrarme en la información proporcionada por organismos internacionales como la OCDE –Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico– y en los informes anuales que emite el SOPEMI –Sistema de Observación Permanente de las Migraciones–, existen diversas fuentes que nos ofrecen estadísticas sobre la presencia de población de nacionalidad extranjera, y digo solo nacionalidad extranjera porque estas fuentes no especifican si dicha población ha pasado por un proceso migratorio.

Así la Dirección General de la Policía y la Guardia Civil –Ministerio del Interior– nos ofrece datos de la población de nacionalidad extranjera residente en el territorio español; el Ministerio de Empleo y Seguridad Social proporciona datos estadísticos sobre los trabajadores de nacionalidad extranjera no comunitaria, sobre las personas de nacionalidad extranjera dadas de alta en la seguridad social o que reciben prestaciones por desempleo. El Ministerio de Educación y sus correspondientes consejerías ofrecen estadísticas sobre el alumnado de nacionalidad extranjera matriculado en los diversos niveles de enseñanzas. Por último cabe destacar el Instituto Nacional de Estadística –y organismos parecidos en las Comunidades Autónomas– que nos ofrecen datos de Censos y Padrones Municipales. Para saber más al respecto ver Francisco Javier García y Antolín Granados (2002b) o Francisco Javier García y Lorenzo Capellán (2002). En esta investigación usaré tres fuentes estadísticas de datos: los ofrecidos por el Ministerio de Educación y la Consejería de Educación en Andalucía sobre alumnado en el sistema escolar, los datos que los propios

En el año 2008 las dos provincias andaluzas que registraban en sus padrones municipales un mayor número de población de nacionalidad extranjera eran Almería (19,6%) y Málaga (16%), representando en el resto de provincias andaluzas no más de un 8% (en Huelva un 7,3%, en Granada el 6,5%, en Cádiz el 3,5%, en Sevilla el 3,3% y en Jaén y Córdoba el 2,7%).

Mientras en Málaga aproximadamente cinco de cada diez personas de nacionalidad extranjera se encontraban en edad de trabajar (entre 16 y 65 años), en Almería de diez personas de nacionalidad extranjera, ocho estaban en dicha situación⁴³.

O dicho de otra manera, en Almería la mayoría de la población de nacionalidad extranjera se encontraba en edades económicamente activas (Reher y Requena, 2009), mientras que en Málaga existía una importante

centros educativos me han facilitado a lo largo del trabajo de campo y los datos disponibles en el Instituto Nacional de Estadística sobre el Padrón Municipal de habitantes.

El Padrón Municipal es un registro administrativo en el que constan los vecinos y vecinas de un municipio. Lo gestionan los Ayuntamientos que periódicamente envían al Instituto Nacional de Estadística –INE– las actualizaciones de dichos datos. A pesar de las limitaciones de esta información –como puede ser el hecho de que no todas las personas de nacionalidad extranjera se empadronan, que puedan existir duplicidades o que supongan datos de tipo stock dado que muestran el conjunto de la población en un lugar y fecha determinada– entiendo que es una fuente aceptable para elaborar una caracterización socio–demográfica de la población de nacionalidad extranjera (García, Granados y De la Fuente, 2009) por su continua actualización y por la diversidad de variables que cuantifica – sexo, edad, nacionalidad o lugar de residencia– Teniendo en cuenta que los datos que nos proporciona el Padrón se refieren exclusivamente a población de nacionalidad extranjera – que no inmigrante– y siendo consciente de que dichos datos invisibilizan a parte de la población, entiendo que debo ser cauta al plantear interpretaciones que vayan más allá de mi intención por mostrar una foto orientativa sobre la composición de la población en un territorio concreto.

⁴³ Si quieren verse estos datos que comento de manera gráfica debe consultarse el Gráfico 1 incluido en el Anexo VI. En dicha parte final he incluido todos los gráficos y tablas que me han servido para elaborar el discurso que los explica y que he decidido empoderar en la narración. Los gráficos y tablas, no dejan de ser elaboraciones propias, materiales contruidos por mí misma basándome en unos datos que ofrecen determinadas instituciones; mientras que el discurso que construyo a cuerpo de texto es mi explicación de los mismos. Tradicionalmente se ha otorgado una autoridad a los gráficos sobre los discursos que quiero poner en cuestión, pues esta se fundamenta en esa lógica empirista positivista que atraviesa nuestras disciplinas académicas como si siguiera el rastro de esa deseada, aunque absurda para las disciplinas sociales desde mi punto de vista, búsqueda de la objetividad. Parece que mostrando gráficos, puntos y líneas numeradas, la información que se da se considera más veraz que si esta se explica. Manteniendo mi crítica a estos planteamientos que considero caducos, he preferido explicar esos datos incluyéndolos en la narración, algo que no deja de ser una interpretación propia de los mismos. De todas maneras, pongo dichas representaciones gráficas a disposición de las personas que evalúen esta tesis por si estos quieren ser consultados.

presencia de población jubilada, no siempre visible en los datos estadísticos⁴⁴ (exactamente el 14% del total de población de nacionalidad extranjera en 2008) para las que cabe suponer que la situación laboral no supone un factor determinante en sus planteamientos migratorios.

Esto es solo la punta del iceberg a la hora de plantear las diversas realidades demográficas entre una y otra provincia con respecto a la población de nacionalidad extranjera que reside en ellas. Profundizando un poco más en estas, podemos ver que en el año 2008, en Málaga, casi la mitad de la población de nacionalidad extranjera tenía nacionalidad británica, alemana o marroquí –por este orden–, mientras que en Almería poco más de la mitad tenía nacionalidad marroquí, rumana y británica. Queda planteado que las nacionalidades más importantes de la población de nacionalidad extranjera, en una y otra provincia, también suponen un factor de diferenciación de dichas realidades demográficas.

Hasta ahora he mostrando datos provinciales, es el momento de acercarse cada vez más a la ciudad de Almería. Si bien es cierto que la mayoría de la población de nacionalidad extranjera que reside en la provincia de Almería lo hace en contextos rurales, encontramos una gran presencia de dicha población en la ciudad (recuérdese que, según los datos del Padrón Municipal, el año 2008 casi una quinta parte de la población empadronada en la provincia de Almería tenía alguna nacionalidad extranjera. De esta población el 85,7% se encontraba empadronada en alguna de las 92 localidades que componen la provincia de Almería, mientras que el 14,3% lo hacía en la ciudad) y podemos comprobar algo realmente interesante para el estudio de la diversidad: la variedad de procedencias territoriales.

Son muchas las cuestiones que hacen visible esa heterogeneidad de la que estoy hablando. Precisamente este “autoempleo”, al que hacía referencia unos párrafos atrás, traducido en la creación de los llamados “negocios

⁴⁴ Los trabajos de Vicente Rodríguez, *et al.*, (1998) o el de María Ángeles Casado y Vicente Rodríguez (2002), ya venían anunciando la fuerte presencia de población jubilada de nacionalidad extranjera en las costas malagueñas, apuntando a la falta de visibilidad de este colectivo en los padrones municipales.

étnicos” (Arjona y Checa, 2007), es un buen ejemplo de ello en tanto que es un factor que visibiliza la presencia y la diversidad de poblaciones de nacionalidad extranjera en la ciudad de Almería. A este hecho se le suma también la adaptación de algunos servicios públicos locales⁴⁵ de la ciudad, que ofrecen información en diferentes idiomas y prestan atención específica a la población de nacionalidad extranjera –a la que se insiste en llamar “inmigrante”–.

Pero no está de más sustentar estas afirmaciones con cifras oficiales que, aunque con las limitaciones ya anunciadas, muestran una panorámica interesante del gradual aumento de población de nacionalidad extranjera empadronada en la ciudad durante el periodo 2000–2010.

Para este periodo, y según los datos del Padrón Municipal de la ciudad de Almería, en el año 2000 se encontraban empadronadas poco más de una persona de nacionalidad extranjera por cada cien personas registradas en la ciudad; en 2005, de cada cien, casi ocho eran de nacionalidad extranjera, y en el año 2010 pasaron a suponer diez de cada cien (datos que si son comparados con la evolución de la presencia de población de nacionalidad extranjera en Andalucía, se sitúan por encima de esta, pero que son muy similares a los del resto de España).

Una primera aproximación a dichos datos (que pueden ser consultados en su expresión gráfica en el Gráfico 2 del Anexo VI), nos muestra que a pesar de que puede parecer que la presencia de población de nacionalidad extranjera en el padrón almeriense va aumentando un punto por año aproximadamente, necesitamos centrarnos en los datos anuales para darnos cuenta de que este crecimiento no ha sido tan progresivo. El proceso

⁴⁵ El Ayuntamiento de Almería cuenta con el Consejo Local de Inmigración creado en el 2005, el cual se describe como “órgano de carácter consultivo cuyo objetivo es establecer cauces de participación y debate de los agentes implicados en el fenómeno de la inmigración a fin de promover la integración social de los inmigrantes de origen extranjero residentes en el municipio de Almería”. También lleva a cabo programas específicos para “población inmigrante”, así cuenta con el “Programa de Atención al inmigrante” y con el programa “Cobertura de necesidades básicas de los inmigrantes desde el centro municipal de acogida”. Además de estos, la mayoría de los centros de servicios sociales de la ciudad ofrecen diversos servicios como clases de español.

de regularización que tuvo lugar en 2005⁴⁶ hizo que entre dicho año y el siguiente el crecimiento fuera mucho mayor, algo que se notó en el Padrón, ya que de 10.178 personas de nacionalidad extranjera empadronadas en 2004, pasaron a ser 14.120 al año siguiente.

Estos datos confirman la presencia de población de nacionalidad extranjera en la ciudad de Almería, pero nada dicen sobre la diversidad de nacionalidades, en tanto que una de las características definitorias de dicho territorio. Durante el periodo 2002–2010⁴⁷ las variaciones en cuanto a las presencias de poblaciones de diversas nacionalidades han sido más que notables.

Desde el año 2002 las nacionalidades más representadas en el padrón han sido la marroquí, la colombiana, la ecuatoriana, la alemana y la británica, estando presentes en todo el periodo estudiado. Durante esos diez años la población de nacionalidad marroquí ha sido cuantitativamente la más importante, aunque se debe apuntar el leve descenso que está experimentando en los últimos años. Lo mismo sucede con la población de Ecuador, Colombia y Argentina, que desde el año 2006 disminuye su presencia en las estadísticas oficiales, algo que puede deberse al retorno de dichas poblaciones a sus países de origen, a cualquier cambio de residencia –fuera o dentro del Estado español– o a la adquisición de la nacionalidad española. Lo contrario ocurre con la población procedente de Rumanía, que va en aumento desde que apareciera en el Padrón en el año 2004.

Analizando minuciosamente los datos, desde 2008 son 28 las nacionalidades que se registran en el Padrón⁴⁸ como más importantes –por

⁴⁶ Raquel Aguilera (2006) publica un interesante análisis de los procesos de regularización a nivel europeo y para España desde una perspectiva jurídica.

⁴⁷ Si hasta ahora he ido presentado datos del periodo 2000–2010, en este caso los datos que nos ofrece el INE solo nos muestran la nacionalidad por continentes de la población empadronada en Almería para los años 2000 y 2001, por lo que no se detalla el dato de la nacionalidad hasta el año 2002. Estos datos pueden verse en el Gráfico 3 del Anexo VI.

⁴⁸ Según datos consultados en INE en el año 2008 estaban empadronados en Almería ciudadanos de Alemania, Bulgaria, Francia, Italia, Polonia, Portugal, Reino Unido, Rumanía, Rusia, Ucrania, Argelia, Marruecos, Nigeria, Senegal, Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Cuba, Chile, Ecuador, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay, Venezuela, China

su volumen—, aunque intuyo que muchas de estas nacionalidades ya estaban presentes con anterioridad, pero no se habían hecho visibles en las cifras oficiales. Algo que puede deberse o bien al desconocimiento de las normativa o al miedo de las personas en situación administrativa irregular a visibilizar su estancia en España.

Queda así constancia de que la diversidad de nacionalidades de la población de nacionalidad extranjera en Almería es un hecho, lo que refuerza la importancia que esta ciudad tiene para el estudio de la gestión de la diversidad que estas personas aportan en todos los ámbitos de la sociedad almeriense.

Es interesante comentar un último dato en este sentido. Según el Instituto de Estadística de Andalucía en 2009 casi un 10% de la población inmigrante nacida en el extranjero y residente en la provincia de Almería poseía la nacionalidad española. Si a este dato se le suma los ya comentados, se puede concluir que no se está ante una diversidad que pueda considerarse pasajera, volátil o coyuntural. Es decir, una gran parte de la población que vive en Almería y que no ha nacido en España, ha venido para quedarse, por lo que adquirir la nacionalidad española entraba dentro de sus planes.

Es cierto que al inicio de la actual etapa migratoria en el país existía cierta percepción de que la estancia de dichas poblaciones sería temporal, pero a día de hoy se tienen suficientes datos estadísticos para confirmar que estas se han prolongado en el tiempo llegando a ser, en muchos casos, permanentes⁴⁹.

Esta idea es extensiva a los países europeos receptores de inmigración, así lo comenta Joan Lacomba (2001):

y Pakistán. Todas estas nacionalidades quedaban representadas con al menos cincuenta personas.

⁴⁹ De hecho si se comparan los datos sobre lugar de nacimiento y nacionalidad extranjera, tomando las debidas precauciones dado que no toda persona que nace fuera de España es extranjera, se ve —para el caso de la ciudad de Almería en el año 2008— que las primeras (21551 personas nacidas fuera de España) superan a las segundas (18742 personas de nacionalidad extranjera). Lo que significa que en ese año había registradas en el Padrón 2809 personas nacidas fuera de España pero con nacionalidad española.

Hasta no hace muchos años el carácter de la inmigración había permitido a los países europeos considerar la presencia de trabajadores extranjeros como coyuntural, aunque imprescindible para acelerar su crecimiento económico. En un momento en que el grueso de los trabajadores inmigrados afrontaba su partida como una etapa necesaria para la movilidad social en el país de origen, su presencia en el país de inmigración era vista habitualmente como algo provisional. Pero el reagrupamiento familiar, la escolarización de los niños en el país de inmigración y las aspiraciones de ascenso social no conseguidas han acabado convirtiendo en muchos casos lo provisional en duradero. (Lacomba, 2001: 5)

La conocida frase del escritor suizo Max Frisch “queríamos mano de obra y llegaron personas” ejemplifica perfectamente la doble cara de la situación almeriense. Por un lado esa necesidad de mano de obra queda cubierta por las personas de nacionalidad extranjera, pero estas no solo trabajan, también viven y conviven, han llegado con sus diversidades a cuestas, con sus necesidades sanitarias, educativas, de vivienda, de ocio y de relacionarse con el resto de la población⁵⁰.

Nadie esperaba que se quedaran, que compartieran espacios y tiempos, y menos aún que trajeran a sus familias consigo. Fue así como llegaron sus hijas e hijos a la escuela.

2....Y LA INCORPORACIÓN DE SUS HIJOS/AS A LA ESCUELA

Comenzaré mostrando algunos datos cuantitativos para ubicar inicialmente el fenómeno en la escuela en el momento en el que llevé a cabo mi trabajo de campo. Los datos para esta provincia relativos a los cursos escolares 2008/09 y 2009/10, indicaban que casi una quinta parte del alumnado matriculado en enseñanzas obligatorias –Educación Primaria y ESO– era de nacionalidad extranjera.

⁵⁰ La convivencia entre población autóctona y de nacionalidad extranjera no es un asunto baladí. En un completo trabajo de investigación llevado a cabo por un equipo de investigación multidisciplinar de la Universidad de Almería en 2004 se ofrecían claves para entender la realidad almeriense ante el fenómeno de la migración y la presencia de población de nacionalidad extranjera en dicha provincia: “Por una parte, los tremendos movimientos migratorios, de entrada y salida, a los que ha estado sometida la provincia a lo largo de los últimos cien años. Por otra, el elevado número de extranjeros no comunitarios que han llegado en un plazo muy breve y que viven en unas condiciones residenciales y laborales muy precarias. Finalmente, la dependencia de estos extranjeros por parte del sector agrícola almeriense, un sector vital para la provincia y sometido recientemente a fuertes tensiones que repercuten sobre el clima social y la relación con los trabajadores inmigrantes” (Navas Luque, *et al.*, 2004: 27).

Una mirada más amplia en el tiempo deja ver que el aumento de la presencia de este alumnado en diez años escolares, ha sido mucho más incisivo en la provincia de Almería que para el conjunto de España o Andalucía⁵¹.

Las cifras oficiales (pueden consultarse en su representación gráfica en el Anexo VI, Gráfico 4) no dejan lugar a dudas: la presencia de población de nacionalidad extranjera en la escuela almeriense ha aumentado en estos diez cursos, y es algo que se visibiliza fácilmente si se toman las cifras absolutas. Para el curso 2000/01 se encontraban matriculados 2168 estudiantes de nacionalidad extranjera, mientras que en el curso 2009/10 se registraron 13879.

Pero miremos más de cerca estos datos según la etapa escolar en la que se ubican. Desde el curso 2008/09 el alumnado de nacionalidad extranjera matriculado en ESO, supera al que se encuentra escolarizado en la etapa de Educación Primaria que, hasta el curso 2006/07 había sido mayor, algo que ocurre a nivel estatal y de comunidad autónoma (pueden consultarse estos datos en el Anexo VI, Gráfico 5).

Centrándome de nuevo en los datos que considero más importantes en mi investigación, para el curso 2007/08 en el que inicié el trabajo de campo, casi dos de cada diez escolares matriculados en ESO, tenían alguna nacionalidad extranjera, y como me indicaron desde la propia administración educativa:

... las aulas son multiculturales ya y nunca mejor dicho en una provincia como Almería que escolariza casi 19.000 alumnos extranjeros, junto con Málaga, es de las provincias andaluzas con mayor número de extranjeros. (Inspectora de Educación 1, Almería)⁵²

⁵¹ Para el caso de España la población de nacionalidad extranjera escolarizada en etapas obligatorias en el curso 2000/01 era del 2,2%, pasando a ser un 11,41% en el curso 2009/10. Para el caso andaluz en el curso 2000/01 la población de nacionalidad extranjera escolarizada en etapas obligatorias era del 1,07%, pasando a ser el 6,64% en el curso 2009/10. Es decir, para el caso español el aumento en ocho cursos escolares fue de nueve puntos y en el caso andaluz esa cifra fue de cinco puntos aproximadamente.

⁵² En el Anexo VII se incluyen una serie de tablas en las que se muestra de forma ordenada todo el material producido y recopilado durante el trabajo de campo que ha sido usado para

Y no es que coloque el foco en la cuantificación del fenómeno de forma gratuita, si no que es precisamente esa presencia cada vez más visible de alumnado de nacionalidad extranjera en las aulas almerienses, la que motivó a poner en marcha medidas educativas específicas que me interesa resaltar como modo o modos de gestionar la diversidad –en este caso la que aporta dicho alumnado– en la escuela⁵³.

Almería fue pionera en poner en marcha las ya famosas y muy estudiadas⁵⁴ ATAL. De hecho el término mismo con que se identifican estos dispositivos, y que a día de hoy es tan popular en Andalucía, se planteó en un grupo de trabajo de la provincia, como me comentaba el responsable de educación intercultural:

... el concepto de ATAL lo define un grupo de trabajo que son del CEP de El Ejido que se reúnen en el CEP de Almería, orgánicamente dependen del CEP de El Ejido pero el punto de reunión lo situó el grupo en el CEP de Almería. Este grupo de trabajo funcionó desde... a partir del curso 97/98, 98/99, 99/2000, aunque funcionó más años a partir del 2000. (Técnico de Educación Intercultural, Almería)

Hasta el curso 1997/98 las encargadas de emprender acciones para atender a la población de nacionalidad extranjera en las aulas, basadas casi todas en la adquisición y dominio de la lengua vehicular de la misma, eran las asociaciones que se ofrecían a la Consejería de Educación para llevar a cabo apoyos extraescolares con dicho fin. Aunque también algunos centros escolares diseñaron fórmulas para atender a dicho alumnado, como

la elaboración este informe. Pueden consultarse los listados de las entrevistas grabadas las cuales fueron transcritas literalmente.–se incluye información sobre los lugares en los que se llevaron a cabo, la duración de las mismas y la fecha–, de las conversaciones de interés para la investigación que mantuve con diversas personas –también detalladas especificando los lugares en los que se produjeron y la fecha–; de las observaciones que fui registrando en el diario de campo a las que he dado título para que pueda entenderse la situación descrita y finalmente el listado de documentos recopilados detallados por su nombre, por el formato en el que me fueron facilitados, la fecha y la persona o personas que me dieron dichos documentos.

⁵³ Dedicaré el apartado 2 de la Parte III a analizar las medidas diseñadas para la atención a la diversidad, ahora tan solo realizo un pequeño acercamiento a las mismas dado que es interesante para entender y explicar la presencia de escolares de nacionalidad extranjera y todo lo que ello ha conllevado en la escuela.

⁵⁴ Estos dispositivos han sido abordados por números investigaciones, destaco las de Mónica Ortiz (2005), José Castilla (2011), José Manuel Pérez y Jerónimo Pomares (2002), Jorge F. Cara (2003), Antonio Fera (2002), Andrés Cabrera (2003), José Martín (2005) y Ramón Porras, *et al.* (2008). En el apartado 2.1.4.1. de la Parte III se presenta este dispositivo con más detalle y en su aplicación en los centros de la investigación.

comentaba el director de un centro de la provincia en una aparición en prensa:

Antes de que existieran las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística nosotros teníamos liberado a un profesor durante siete horas y media a la semana para que les enseñara el idioma a los alumnos. Hoy en día ya existen estas aulas y hay establecido un plan de acogida. (Fragmento de artículo digital: "La aldea global en la escuela pública" publicado en la Web de FAPACE)

Desde el año 1993 las demandas que recibía la Delegación de Educación por parte de los centros escolares de la provincia coincidían cada vez más en llamar la atención sobre las dificultades que la gestión de la diversidad – que la población de nacionalidad extranjera llevaba consigo– les estaba ocasionando. Lo que resulta sorprendente es que pasaran cuatro años sin que se sistematizaran las actuaciones a través de la Delegación de Educación, e incluso que no se legislara sobre el asunto desde la propia Administración Educativa hasta la Ley 9/1999 de Solidaridad en Educación (BOJA núm. 140, de 2 de diciembre). Situación que interpreto como una acción vinculada a la idea antes comentada de la temporalidad de la migración.

Ya he hecho referencia a que Almería se adelantó al resto de provincias andaluzas en lo que se refiere a la puesta en marcha de medidas específicas destinadas a la atención al alumnado inmigrado de nacionalidad extranjera.

Pero no fue hasta casi una década después cuando se regularon a nivel andaluz las medidas y actuaciones que debían llevar a cabo los centros con respecto al "alumnado inmigrante"⁵⁵, que en ese momento suponía –al menos teóricamente si lo que se contabiliza es nacionalidad extranjera– el 17,17% del alumnado escolarizado en la etapa obligatoria– para la provincia de Almería, y el 5,71% para el total de Andalucía, según datos de las estadísticas que ofrece el Ministerio de Educación y Ciencia para el año en que se puso vigor la orden citada de "atención al alumnado inmigrante".

⁵⁵ Orden de 15 de enero de 2007, por la que se regulan las medidas y actuaciones a desarrollar para la atención del alumnado inmigrante y, especialmente, las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística.(BOJA, 33, 14/02/2007)

Mostraré en el apartado dedicado exclusivamente a estas medidas y actuaciones algunas contradicciones visibles entre los planteamientos legales y las prácticas escolares en las que se desarrollan estos dispositivos específicos, movidos no tanto por el volumen de la población de nacionalidad extranjera, como por determinadas atribuciones identitarias que las construyen como diferentes y necesitadas de atenciones específicas.

Pero una vez que he mostrado el fenómeno desde un punto de vista más cuantitativo, vuelvo a situarme en los inicios de la investigación.

3. PONER PUERTAS AL CAMPO: LIMITANDO LA INVESTIGACIÓN

En aquel momento como grupo de investigación, por las razones ya mencionadas en la introducción de este trabajo, nos interesaba centrarnos en los institutos de educación secundaria de la ciudad almeriense. Ya en los primeros contactos con la administración educativa se nos iban planteando una serie de circunstancias que marcaron definitivamente el trabajo de campo y –evidentemente– la investigación en su conjunto.

Entendimos que la mejor forma de empezar a limitar el área de investigación debía surgir de la información que nos proporcionarían los conocedores del sistema escolar en Almería, así que inauguramos el trabajo de campo realizando entrevistas en la Delegación de Educación, a inspectores e inspectoras de educación y diversos/as responsables técnicos de la administración educativa.

En estas primeras entrevistas se planteaban cuestiones como que las mayores concentraciones de alumnado inmigrado de nacionalidad extranjera en Almería no se encontraban en la ciudad si no en algunos municipios de la provincia:

... en Almería capital el porcentaje de alumnos extranjeros no es muy grande, es mayor en ciertas zonas de la provincia, pero de todas maneras sí existen en cada uno de ellos hay cerca de diez nacionalidades diferentes o de ese orden que podríamos comprobar. (Inspector de Educación 2, Almería)

También nos alertaban desde la Delegación de la existencia de contextos sobre–explotados por la investigación donde nuestra presencia no sería bien recibida:

Me comenta que el problema está en que si hay un volumen considerable de inmigrantes/extranjeros hay problemas y ya han sido visitados por muchos investigadores de otras universidades (hace referencia a una compañera) y claro, aparecen, recogen datos y luego desaparecen sin aportar nada al centro y sin informar sobre lo que se hará con esos datos. (Conversación: responsable provincial de centros)

He de admitir que en todas las entrevistas que iba realizando había una pregunta al final que era obligada: ¿Qué zona puede ser buena para el estudio que queremos desarrollar? Y no fueron pocos/as los/as técnicos/as e inspectores/as que coincidieron en señalar la zona que finalmente escogí:

Aunque insisten en decirme que me vaya a El Ejido o a Roquetas, al mismo tiempo si les pongo el mapa delante todos me indican la misma zona (...) me interesa mucho el contexto que me proponen, pues puede ser muy interesante estudiar otros contextos menos explotados y olvidados por la investigación. (Observación: Limitando el contexto: selección de zona y centros 1)

Tanto inspectores como otros técnicos de la Delegación me siguen indicando la zona sur (...) la zona sur de inspección que presenta una enorme heterogeneidad tanto a nivel socioeconómico como en cuanto a la presencia de extranjeros en los centros educativos. (Observación: Limitando el contexto: selección de zona y centros 2)

Este primer acercamiento al campo, basado en los discursos de las personas conocedoras de la situación y composición escolar de la ciudad y de los diversos ámbitos urbanos, se vio reforzado con un trabajo paralelo que consistía en la producción de datos en centros escolares que impartían ESO de la capital.

Esa primera selección de centros consistió en diez institutos de secundaria ubicados por distintas zonas de la ciudad, de los cuales cinco eran de titularidad concertada–privada y cinco públicos.

Realicé entrevistas a directores/as y jefes/as de estudios y les solicité los datos del alumnado por sexo, edad y nacionalidad –estos datos se encuentran en las memorias informativas de los centros– desde el curso 2004/05 al curso 2007/08. La intención era conocer cuál había sido, y era, la

situación de los centros con respecto a la presencia de alumnado de diversas nacionalidades.

Un primer acercamiento a dichos datos (que pueden ser consultados en el Gráfico 6 del Anexo VI) mostraba la desproporción en la distribución del alumnado de nacionalidad extranjera según la titularidad de los centros. Ningún centro concertado superaba, en cuatro cursos escolares, el 2% de alumnado de nacionalidad extranjera⁵⁶ matriculado en ESO, mientras que en los centros de titularidad pública la presencia de este alumnado iba en aumento años tras año estando, para el periodo estudiado, siempre presente. Así, a la luz de estos datos, los centros privados–concertados no se presentaban como escenarios apropiados donde estudiar esa gestión de la diversidad a la que me vengo refiriendo y que era un punto central para los intereses del proyecto general en el que se enmarca esta investigación.

Pero no es el momento de plantear el debate sobre la desigual distribución del alumnado de nacionalidad extranjera entre centros públicos y privados–concertados, lo cual es un tema polémico y no exento de excusas poco sostenibles en la legalidad que mantiene los conciertos educativos⁵⁷. Aunque indudablemente este hecho fue un punto de partida y un objetivo central en la investigación para entender cómo la diversidad que representaba la población de nacionalidad extranjera en la escuela, se traducía en *diferencias problemáticas*:

Aquí es que son muy pocos, al ser muy pocos es... pues... si hubiera muchos, si hubiera muchos inmigrantes pues habría que tener más medios que nosotros no tenemos... es difícil, muy difícil de conseguir casi imposible, pero es que en centros muy grandes donde hay mucha población inmigrante pues tú imagínate en una

⁵⁶ De nuevo uso alumnado de nacionalidad extranjera y no “inmigrante”, debido a la naturaleza de los datos que nos ofrecen los centros escolares. Estos contabilizan al alumnado en los datos oficiales teniendo en cuenta la nacionalidad y no las situaciones de movilidad del alumnado. A pesar de esto, los discursos por lo general identificaban a esta población como “inmigrante”.

⁵⁷ En un artículo publicado en la Revista de Educación del MEC revisábamos la investigación reciente sobre inmigración y escuela en España, dedicando un apartado exclusivamente a los estudios que abordan la presencia y distribución del alumnado de nacionalidad extranjera (García Castaño, *et al.*, 2008b). Ampliando la información que en dicho artículo se recoge, son interesantes los trabajos de Mónica Ortiz (2011), Oscar Valiente (2008) o Héctor Cebolla (2009). Más recientemente hemos abordado este tema de manera comparativa en tres ciudades andaluzas (García y Rubio 2011a).

clase... yo conozco centros de Almería donde en una clase hay varias nacionalidades y varios niveles; tú imagínate una clase de lengua por ejemplo, eso es imposible de dar un nivel, el profesor hace lo que puede, entonces la Administración te coloca eso de apoyo lingüístico pero es complicado tendrías que tener clases ya... yo creo que vamos a tener que... como esto siga así clases por niveles y por nacionalidades. (Director, centro concertado 2)

Esta visión que relaciona presencia de alumnado “inmigrante” con necesidades de dispositivos específicos para atenderles, se convierte en un discurso común. A nivel general lo que observaba es que se estaban produciendo una serie de irregularidades, en cuanto al acceso a dichos centros⁵⁸, que desde algunos centros públicos eran denunciadas:

... como tenemos plazas puesto que no tenemos colegios de primaria cercanos que podamos recibir alumnado pues tenemos plazas libres, como es pública, pues no podemos decirles como le dicen... como yo sé que le dicen en otros centros: –No, es que no tenemos plaza.– Y sí hay, si hay...– No, vaya usted a...– y lo sé, no es que me lo esté inventando –Allí en el del enfrente tiene usted plaza– Y vienen y te dicen– Es que me han dicho allí en el *centro concertado 1* que allí no hay plaza– ¿sabes? Pero bueno. (Director, centro público 1)

Pero sin querer ahondar en esta cuestión sobre la que se está mostrando un interés especial en el ámbito de la investigación⁵⁹, continúo con la delimitación de los espacios en los que llevé a cabo gran parte del trabajo de campo.

Estos primeros acercamientos, análisis de datos estadísticos y discursos, llevaron a delimitar el contexto espacial del proyecto de nuestro grupo de investigación –pero también el mío propio– en el espacio que llamaré en adelante Barriada de las Palmeras⁶⁰. Evidentemente no se trataba de

⁵⁸ En este sentido seguimos trabajando esta temática desde el grupo de investigación profundizando sobre los fenómenos de la concentración, segregación y guetización escolar a través de un estudio de caso en una barriada de la ciudad de Granada (García, *et al.*, 2012).

⁵⁹ En el contexto catalán, los estudios que han abordado las cuestiones relacionadas con los procesos de segregación, concentración, guetización y desigual distribución del alumnado de nacionalidad extranjera en las diversas redes escolares han sido y son referencia para conocer en profundidad dichos fenómenos. En este sentido quiero destacar los trabajos de Silvia Carrasco (2003, 2008); Silvia Carrasco y Pepi Soto (2000); Ferrán Ferrer (2008), Silvia Carrasco, *et al.*, (2009), Joan Carles Martori y Karen Hoberg (2006), SINDIC (2008) o Ricard Benito e Isaac González (2007) como de obligada consulta para entender y profundizar en dicha situación.

⁶⁰ He usado este nombre por ser la palmera un árbol típico de la ciudad de Almería que podemos ver en jardines, parques y calles con mucha frecuencia. Se trata de un nombre ficticio para no desvelar la identidad del barrio donde realicé mi trabajo de campo. Como el lector o lectora habrá podido observar hasta el momento, no he usado nombres propios

acercarse a los contextos escolares como si estos fueran islas en medio de la ciudad.

Partiendo de la idea de que las escuelas son “contextos parciales” (Díaz de Rada, 1996) en los que se producen determinadas relaciones de interés para la investigación, pero que no pueden reducir su significado a lo que ocurre en ellas, y sabiendo que los chicos y chicas que van a la escuela residen normalmente alrededor de estas, era importante considerar un contexto más amplio en el que la vida del alumnado se desarrollaba.

Por eso el contexto quedó delimitado en lo que entiendo es una *barriada*: una zona de la ciudad dotada de servicios municipales propios, compuesta por diversos barrios y en la que conviven vecinos y vecinas que comparten cierto sentimiento de pertenencia a dicho espacio urbano. Para poder entender cómo se estaba visibilizando, tratando y entendiendo la diversidad en el ámbito escolar, no podía cerrar los ojos a todo aquello que rodeaba dicho contexto.⁶¹

Uno de los centros que formaron parte de la primera muestra (centro público 1 en el Gráfico 6 del Anexo VI) tenía en el momento del estudio casi una

para referirme a las personas que me facilitaron la investigación. Cuando los use serán ficticios dado el compromiso que adquirí con ellas asegurándoles el anonimato. Por otra parte entiendo esto como una estrategia lógica, dado que lo que me interesa es el discurso que se produce desde una determinada posición social condicionada por la relación que diversas personas tienen con el sistema escolar en diversos ámbitos.

⁶¹ No cabe duda de que esta forma de entender la escuela como parte de una realidad más amplia –y que viene relacionada con esa idea de entenderla como un “contexto parcial” que expone Ángel Díaz de Rada (1996)– sobre la que debe ampliarse la investigación para descubrir las relaciones de poder que se construyen fuera de la escuela y cómo estas se reproducen en los espacios escolares, es fruto de la gran aportación que realizó John Ogbu (1974, 1978) a la investigación socio antropológica. El modelo explicativo que el autor plantea –modelo ecológico– permite ahondar en la relación entre minorías (voluntarias e involuntarias, dirá el autor) y mayoría en la escuela, así como entre las propias minorías y las lógicas típicamente escolares estrechamente vinculadas a la sociedad mayoritaria, buscando respuestas no solo dentro de la escuela, si no también fuera de ella. Así, en un trabajo de Silvia Carrasco (2004b) en el que la autora profundiza en los planteamientos del citado autor y en las posibles aplicaciones que al contexto europeo, y en concreto español, tiene el modelo planteado por el mismo, se resumen los planteamientos de Ogbu sobre la importancia de ir más allá de la escuela para entender las relaciones que se dan en esta: “para entender las relaciones de las minorías con la institución escolar de la mayoría haría falta conocer, primero, el contexto más amplio de las relaciones minorías–mayorías: el estudio de las *fuerzas comunitarias* y su efecto sobre el comportamiento socioacadémico de los jóvenes –los alumnos sobre los que centramos nuestra atención.”(Carrasco, 2004b: 47)

cuarta parte de su alumnado matriculado de nacionalidad extranjera (24,8% del total del alumnado matriculado). Dicho centro se encontraba localizado en el centro de la ciudad y a él acudía alumnado de diversas zonas. Este hecho hacía que fuera complicado estudiar el contexto completo ya que los alrededores del centro no eran significativos para la mayoría del alumnado.

Los criterios para la elección de los centros que finalmente formarían parte de la investigación se volvieron múltiples y, así, a la elección de centros que impartían ESO, que debían estar situados en la misma zona de la ciudad, le añadimos el criterio de la accesibilidad. Es decir, en el grupo de investigación decidimos que una cuestión importante era tener un fácil acceso a los centros en los que íbamos a realizar gran parte del trabajo de campo, dado que –entre otras cosas– pensábamos pasar mucho tiempo en ellos.

Y al respecto he de reconocer que mi presencia en algunos centros no siempre fue bien recibida. En uno de los centros el equipo directivo se mostraba muy dispuesto a participar en el proyecto, pero el problema lo plantearon la mayoría del profesorado que se negó a colaborar argumentando exceso de trabajo y ciertas sospechas sobre mis intenciones hacia ellos y ellas⁶² que, como descubrí más tarde, tenían su base en antiguas colaboraciones con proyectos de investigación planteados desde la universidad⁶³. Esto me obligó a desechar el centro como parte del estudio, ya que las dificultades que se me planteaban ante la situación expuesta hacían inviable llevar a cabo una inmersión real y efectiva en dicho espacio.

⁶² Estas opiniones fueron transmitidas por parte de un miembro del equipo directivo al inicio de la investigación, en un contexto no institucional en el que yo ya daba por hecho que dicho centro iba a participar en la investigación. (Conversación: Secretario centro público 3)

⁶³ Quiero insistir en la importancia que tiene el cuidado de las relaciones con las personas que participan de un modo u otro en los proyectos de investigación. De la misma forma me parece necesario plantear que en muchas ocasiones, desde las universidades, se satura a determinados profesionales al llevar a cabo infinidad de investigaciones en sus centros de trabajo, algo que además tiene consecuencias en la imagen que se construye de dichos centros los cuales se problematizan o se plantean como “modélicos” dependiendo del carácter de las investigaciones.

De esta forma escogí, bajo los criterios comentados anteriormente, tres centros públicos (numerados en el Gráfico 6 del Anexo VI como 2, 4 y 5⁶⁴). Dos de ellos comparten la misma zona de escolarización –Centro Mediterráneo y Centro Atlántico– y entorno a ellos construí el trabajo de campo a nivel de barrio. El centro denominado Andarax, el número 2, aunque no se encuentra espacialmente situado en la misma barriada, sí que está muy próximo a los centros anteriores y parte de sus alumnos/as residen en la Barriada de las Palmeras. Lo seleccioné para formar parte de la investigación por presentar ciertas características en cuanto a la gestión de la diversidad –no solo en lo que respecta a población inmigrada de nacionalidad extranjera– que me parecieron significativas como elementos de contraste.

Es el momento de entrar en la barriada, aunque ya había estado allí, dado que mi familia paterna residía en una de las zonas situada en ella, esta vez paseo por ella con otra mirada, con otra intención, y esta vez no voy sola... invito a las personas lectoras de este texto a dar un paseo conmigo por la Barriada de las Palmeras.

4. PASEANDO POR LA BARRIADA DE LAS PALMERAS

Si queremos ir a la Barriada de las Palmeras desde el centro de la ciudad de Almería, hay que pasar por debajo de un puente. Un antiguo cargadero de mineral que se usaba para transportar el material que llegaba al puerto hasta la estación de ferrocarril. Esta es una estructura muy representativa de Almería que además supone la frontera artificial norte y noroeste de la zona.

Separada del resto de la ciudad, se combina con dos límites naturales impuestos por el mar en la parte sur y por el río Andarax en la parte este.

⁶⁴ A partir de este momento al centro 2 le llamaré Andarax, al 4 Mediterráneo y al 5 Atlántico. Estos seudónimos hacen referencia a los tamaños de los centros que pongo en relación con nombres de río (Andarax), mar (Mediterráneo) y océano (Atlántico). Entiendo que aunque durante este trabajo se pueda inferir, por las descripciones que presento, los nombres reales de los centros no es algo que me parezca relevante. Trato así de preservar la intimidad de las personas que se prestaron a colaborar conmigo, por lo que como ya he dicho anteriormente, no aparecerá ningún nombre real a lo largo de este texto.

Estos límites físicos se han convertido para los/as vecinos/as en fronteras reales que les separan del resto de la ciudad, llegando a afirmar que cuando los cruzan “van a Almería”, sugiriendo ser un espacio distinto:

MADRE 6: Si, pero todavía hay gente que cuando va al centro dice: –Voy a Almería– (se ríen).

MADRE 1: Yo lo digo, uff ¿ahora tengo que ir a Almería? Jolines, madre mía (*se ríe*) Está a cinco minutos, Almería, pero te da pereza, porque prácticamente tenemos todo aquí. (Entrevista grupal con madres pertenecientes a la Asociación de Madres y Padres de Alumnos/as, en adelante AMPA, del Centro Mediterráneo)

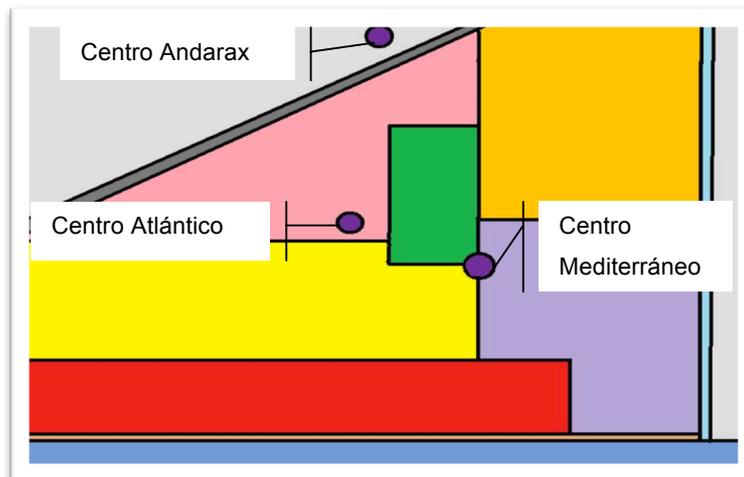
Y efectivamente, la zona compuesta por varios barrios cuyos límites solo son visibles a través de los nombres que los habitantes les dan y de los tipos de construcciones que evidencian diversas épocas históricas y usos, está dotada de todo tipo de servicios y recursos: tanto sanitarios –el centro de salud ubicado en el corazón del barrio–; educativos –ocho centros públicos y uno concertado de educación infantil y primaria, así como un centro concertado y dos públicos de educación secundaria–; municipales –centro de servicios sociales comunitarios y un auditorio en el que se celebran conciertos, exposiciones, congresos y otros eventos artísticos–; religiosos – dos parroquias católicas y una iglesia evangélica–; incluso deportivos –un estadio de fútbol, un centro deportivo del patronato municipal de deportes y la antigua ubicación de la feria en la que se encuentran unas deterioradas pistas de fútbol de uso libre–; y comerciales –varios grandes supermercados que casi no hacen sombra al enorme número de pequeños comercios de la zona, muchos de ellos con más de veinte años de antigüedad que siguen siendo muy frecuentados por los/as vecinos/as y otros de reciente apertura–. Además de todo lo mencionado, no puedo pasar por alto que todo el sur de la barriada es recorrido por el Paseo Marítimo de la ciudad, lo que en verano hace de la barriada un centro turístico de enorme relevancia.

Para ofrecer una descripción detallada del lugar en el que se desarrolló el trabajo de campo, me parece esencial mostrar las peculiaridades de este contexto en el que la diversidad de la población y la heterogeneidad en la geografía urbana son constantes, como me comentaba el director de uno de los centros educativos ubicados en la barriada:

Este era un barrio de pescadores y que conforme ha ido agrandándose Almería ha ido creciendo hacia esta parte (*hacia el este*), y entonces es lo que estábamos comentando, que hay zonas muy nuevas, de nueva construcción porque todo eso de enfrente era vega y estaba sin construir, si es que había cortijillos hace nada, y entonces claro, es una zona de crecimiento de lo que es Almería. Y por otra parte pues nos encontramos que había unos barrios (...), que eso si se ha quedado más desfavorecidos socialmente, y claro, las nuevas construcciones lo van modernizando pero todavía quedan algunos resquicios, y sobre todo en la zona de los antiguos edificios, pues también se están repoblando con gente así con... población inmigrante. (Director: Centro Mediterráneo)

He querido plasmar la división de la barriada por zonas en el Dibujo 1, en el que se pueden ver ubicados los centros educativos en los que llevé a cabo la investigación –marcados con círculos morados–. Presento las zonas divididas por colores y las líneas que limitan dicha zona representan el mar por el sur (línea inferior azul), el río Andarax por el este (fina línea azul claro en la parte derecha del dibujo) y las vías del tren por el norte y noroeste (línea gris en la parte superior e izquierda del dibujo).

Dibujo 1: DIVISIÓN POR ZONAS DE LA BARRIADA DE LAS PALMERAS (ALMERÍA)



Fuente: Elaboración propia a partir de mapas de la ciudad

Comenzaré por la zona más próxima a la playa –zona roja en el Dibujo 1–. Lo que fue un barrio de pescadores de casas bajas pasó a ser, a causa del desarrollo urbanístico de los años sesenta y setenta del siglo pasado, un lugar lleno de enormes edificios frente a la playa, muchos de ellos con más de diez plantas y que fueron destinados al uso turístico.

A su vez muchos de los edificios que se construyeron tras estos, se convirtieron en hogares de familias procedentes de zonas rurales, y una

parte de estos pasaron a ser, en los años ochenta, lugares en los que la venta de drogas y la prostitución se convirtieron en algo común:

MADRE 2: Esta zona con lo que ha sido... *(Se ponen todas a hablar a la vez de lo mal que estaba la zona, que antes había mucha prostitución e inseguridad en las calles cercanas a la playa, entre ellas discuten sobre si hay zonas peores en la ciudad. Les pido que hablen de una en una para facilitar la transcripción)*

MADRE 6: Yo me acuerdo que de pequeña tenías a los “yonkis” en la puerta y ahora se ha conseguido quitar todo eso y la verdad es que a la hora de algún problema el barrio se une, como pasó en su momento. (Entrevista grupal con madres pertenecientes al AMPA del Centro Mediterráneo)

Este hecho hizo que el precio de dichas viviendas bajara con el tiempo, lo que les hace hoy lugares donde habitan personas de un nivel socioeconómico medio–bajo entre los que se incluyen familias inmigrantes de nacionalidad extranjera⁶⁵:

... coge el plano de Almería ciudad y pregunta en cada zona a cómo vale el metro cuadrado en cada zona, entonces compara a cómo es el precio del metro cuadrado construido,(...) y cuando tengas el plano la panorámica, coge el mapa de la población inmigrante, entonces cásalos... Habrá diferencias, siempre habrá diferencias pero verás que parecidísimo tienen. (Secretario centro público 3)

Es en esta zona donde se pueden observar un importante número de los mencionados “negocios étnicos”, percibidos por algunos/as vecinos/as como una ocupación del espacio por parte de la población de nacionalidad extranjera que vive en la barriada:

Hombre, quedan algunos negocios de siempre pero sí que es verdad que solo tienes que pasearte para ver que está todo lleno de tiendas de chinos, de locutorios de marroquíes... todo, todo lleno. (Presidenta del AMPA del Centro Mediterráneo y Vecina del barrio)

Incluso se entiende que esta población tiene más ventajas que la población autóctona a la hora de crear negocios:

Es que aquí no tienes más que ver los comercios, antes había tiendas del barrio de toda la vida y ahora que si los locutorios, los veinte duros que son ya de chinos, y es lo que estábamos comentando antes que cualquier español que quiera abrir un negocio le cuesta la vida y ellos es en cuestión de meses, en pocos meses se hacen

⁶⁵ En gran parte de los discursos producidos se establece una relación directa entre zonas de la ciudad donde la vivienda tiene un valor económico bajo con la presencia de población inmigrante de nacionalidad extranjera. En mi caso concreto no solo me baso en los discursos producidos por el profesorado, de familias y vecinos/as del barrio, sino que en base a los datos que me ofrecieron los centros educativos y el centro de servicios sociales comunitario, pude detectar una mayor presencia de dicha población en las zonas resaltadas en rojo, rosa y verde en el Dibujo 1.

de oro. (Entrevista grupal con madres pertenecientes al AMPA del Centro Mediterráneo)

Existe cierto recelo ante la presencia en la zona y la convivencia con la población inmigrante de nacionalidad extranjera, algo que también se visibiliza en el uso de determinados espacios públicos y en los discursos que narraban estos usos:

Mi prima (*vecina de la zona*) me ha recomendado que no pase por el parque que hay detrás de su casa, que ahí se juntan solo “los moros”, también que tenga cuidado con el otro parque que hay frente al centro Atlántico que está lleno de “inmigrantes”... me pesan estas recomendaciones.(...) Pues parece ser que sí que hay cierta apropiación de espacios por parte de extranjeros y nacionales, ya he descubierto dos parques y una plaza en las que a media tarde se reúnen las mismas personas que son vistas con recelo por parte de algunos vecinos/as porque les identifican como “inmigrantes” y eso les genera inseguridad, que además me la transmiten a mí con continuas advertencias “No vayas por allí”, “es mejor pasar por aquí”... (Observación: Cuando los espacios públicos tienen dueños: inseguridades y miedos)

Lejos de entrar a profundizar en estas polémicas percepciones, desde mi punto de vista y en lo que respecta a la investigación, lo que me interesa mostrar es que la zona marcada en color rojo en el Dibujo 1 alberga una realidad muy heterogénea a todos los niveles: en la población que la habita y transita, en los negocios que allí se implantan y en los usos que del espacio público se dan.

Pero continuemos con nuestro paseo por la barriada. Las pequeñas casas de pescadores que quedaron en pie se convirtieron con el tiempo en una zona céntrica y distinguida de la barriada –zona amarilla en Dibujo 1–. Ocupada por viviendas unifamiliares, es el espacio en el que se encuentra el centro de salud, el hogar de la tercera edad, una de las parroquias de la barriada y el centro de servicios sociales comunitarios. Es una zona central y de frecuente uso público en la barriada, aunque en ella la población que la habita se caracteriza por tener un poder adquisitivo alto, de entre los cuales se excluye a la población inmigrante de nacionalidad extranjera en el discurso de algunos/as vecinos/as:

(En) Mi barrio hay muy pocos inmigrantes, porque como ya te digo, cuando el metro cuadrado es un millón de pesetas, pues evidentemente no están. (Jefe de Estudios centro público 1, residente en la zona amarilla del Dibujo 1)

Colindante a esta zona, se encuentra la parte de la barriada identificada por los/as vecinos/as como la más antigua y *popular* –zona rosa del Dibujo 1–. La diferencia a simple vista puede apreciarse en los tipos de viviendas, que dejan de ser casas unifamiliares para convertirse en pisos que se construyeron durante la dictadura franquista y que fueron destinadas a viviendas sociales:

Con fecha 3 de marzo de 1943, un Decreto por el que el “caudillo” adoptaba Almería a los efectos de reconstrucción; iniciativa que en la práctica iba a suponer que la Dirección General de Regiones Devastadas realizara varias inversiones por importe de 25 millones de pesetas. Y como ejemplo de la finalidad con la que habían sido proyectadas estas actuaciones, el acto central de la primera visita del Jefe de Estado a la capital almeriense fue la entrega a varias decenas de familias necesitadas de los nuevos grupos de viviendas sociales que habían sido construidos. (Gutiérrez Navas 2003: 34)

Como huellas de aquel tiempo quedan aun hoy placas conmemorativas de tal hecho en cada uno de los bloques de pisos que componen esta zona. Estas viviendas, con más de cincuenta años, son habitadas por personas mayores, y desde hace unos años ha crecido el número de inquilinos/as y propietarios/as identificados/as como “inmigrantes” y/o “extranjeros/as”. Así me lo contaba un profesor del centro Atlántico, muy cercano a esta zona de la barriada:

Se identifica con los barrios marginales de aquí de Almería, (...) es un sitio donde vive gente... Ahora mismo pues viene mucha gente inmigrante, hay la gente que era de aquí de Almería de toda la vida pues muchísimos analfabetos y gente con un nivel socioeconómico muy, muy bajo. (Profesor de Educación Plástica: Centro Atlántico)

Con la única guía de nuestros propios ojos y nuestros pies, si caminamos por las estrechas y poco iluminadas calles de esta zona, podemos percibir que en un momento dado la arquitectura de los bloques de pisos empieza a cambiar. Rejas en los balcones y ventanas, pequeñas explanadas asfaltadas entre los edificios –donde, en la zona roja y amarilla, habría jardines–, aceras en mal estado... Son signos evidentes del abandono que esta zona sufre por parte de la administración municipal. Entramos así en otra parte de la barriada –en verde en el Dibujo 1–. En esta residen personas identificadas como “gitanas” que actualmente comparten espacio con aquellas denominadas “inmigrantes”:

MADRE 5: Ya, pero si te vas por (nombre de la zona) eso está igual, al principio las viviendas eran de gitanos, pero ahora lo único que ha cambiado es que hay de todo, de todos lados, está todo muy...

MADRE 1: Muy mezclado (Entrevista grupal con madres pertenecientes al AMPA del Centro Mediterráneo)

Así esta, junto a la zona anteriormente descrita, es identificada como la parte “pobre” y “marginal” de la barriada:

Son zonas tanto de renta, como culturalmente, como socialmente, bajas (Profesora de Lengua Castellana y Literatura: Centro Mediterráneo)

Pues son zonas de gente con pocos medios que siempre se ceba un poco ahí la pobreza y también como derivación de la pobreza se han concentrado ahí temas de drogas, y otra serie de cosas (Técnico del centro de servicios sociales comunitarios)

En contraste con estas zonas, encontramos justo frente a ellas otra parte de la barriada con edificios de nueva construcción ubicados en amplias e iluminadas calles. Entre esta y las otras zonas existe una gran avenida que las separa y que es conocida por la población más joven como “el Mississippi”:

Los niños de aquí del barrio le dicen el Mississippi porque separa dos barrios completamente diferentes (Director: Centro Mediterráneo)

Y son diferentes a simple vista e incluso paradójicamente en cuanto a la dotación de recursos. Casi todos los servicios públicos ya mencionados con los que cuenta la barriada en general, se localizan en la orilla oeste del “Mississippi”, descrita hasta ahora. Entiendo que se debe a la reciente construcción de estas zonas –en naranja y violeta en el Dibujo 1–, que ocupan un espacio que años atrás tan solo era vega y en la que se instalaba la feria de la ciudad a finales de agosto.

En esta parte de la barriada existen unas pistas de fútbol cuyo asfalto, bastante deteriorado, delata el paso del tiempo. Algunos/as vecinos/as de la zona me comentan que el Ayuntamiento está dejando que se deterioren para poder construir un museo o un palacio de congresos –en este sentido las informaciones son algo confusas pues no se sabe con seguridad a qué destinarán este espacio–. Estas pistas se han convertido en los últimos tiempos en el lugar de reunión de la población de la barriada identificada como “latinoamericana”:

Se quejan de que los domingos las pistas del barrio abiertas se convierten en “Latinoamérica” y que son de uso exclusivo para ellos, los “sudamericanos”, que lo ocupan todo y que sus hijos no pueden jugar allí porque beben mucho, adultos y adolescentes, y no es un lugar seguro, que se ponen la música a todo volumen y no hay quien se acerque. (Entrevista grupal con madres pertenecientes al AMPA del Centro Mediterráneo)

De nuevo se visibiliza esta distribución de los espacios que, al ser ocupados por los/as identificados/as como “latinoamericanos/as”, se convierten en lugares, desde el punto de vista de los/as vecinos/as autóctonos/as, vetados para ellos y ellas.

Todos los domingos, y algunos sábados por la tarde, se puede ver a más de cien personas reunidas en las pistas de fútbol –usadas como aparcamientos el resto de la semana–, con puestos de comida y bebida regentados por mujeres, espacios llenos de sillas y mesas ocupadas por familias enteras o grupos de chicas jóvenes pintadas y arregladas que charlan mientras observan a los chicos jugando al fútbol o a los hombres que juegan a vóley. Todo ese escenario se completa con la banda sonora que sale de algunos coches compuesta de bachata y reggaetón, músicas cuyas procedencias se ubican popularmente en América Central y Sur, y a simple vista se percibe una actitud alegre, divertida y un ambiente de celebración. Desde el punto de vista de algunos/as vecinos/as de la zona se entiende que *es cuestión de costumbres* aunque no las compartan:

Tienen unas costumbre más de vivir más en la calle, más abiertos a... No sé, es frecuente ir por la calle y encontrarte en sitios donde no pega pues coches con las puertas abiertas, la música a todo meter y como cien sudamericanos allí bailando y formando su fiesta. (Jefa de Estudios: Centro Mediterráneo)

Para las personas que ocupan este espacio los domingos, sus reuniones suponen momentos de distensión y diversión considerados como necesarios para sobrellevar las largas jornadas de trabajo semanal y que además les acercan a lo que era su vida en sus lugares de origen:

Me comenta que le encanta preparar hornado, empanadas o ceviche porque es la comida de su tierra, además gana dinero con eso aunque sea poco. Aquí se siente un poquito más cerca de su tierra –Ecuador–. Después de toda la semana trabajando todo el día limpiando casas por horas, cree que estas reuniones son necesarias para juntarse con amigos, que además allí no molestan a nadie porque no hay casas cerca y es un espacio que no se usa. Dice que casi todos los que se reúnen allí “son latinos”, la mayoría de Ecuador y Colombia. No le importaría que los vecinos

españoles se acercaran a pasar el rato allí, porque así los conocerían mejor, pues ella cree que no les aceptan mucho, termina esta frase diciendo que ella cree que los españoles son “gente buena” a pesar de todo. (Conversación informal con una mujer nacida en Quito (Ecuador) Lleva ocho años en Almería y regenta un puesto de comida los domingos en las pistas)

Como comentaba, las zonas en morado y naranja en el Dibujo 1, presentan un perfil socioeconómico de la población que reside en las mismas bastante diferente al de las otras zonas de la misma barriada ya descritas:

... tenemos un barrio nuevo donde su población mayoritariamente es gente de un nivel socioeconómico... Al ser un barrio nuevo pues son gente de un nivel socioeconómico muy acomodado, una clase media... media alta. (Jefa de Estudios: Centro Mediterráneo)

Toda esta descripción de la Barriada de las Palmeras puede resumirse en la frase de una madre perteneciente al AMPA del centro Mediterráneo y vecina de la zona, quien al describir el barrio decía: “Hay mucha variedad de gente, de todo”. Y precisamente esta variedad se refleja en los centros escolares de la zona, el Centro Atlántico y el Centro Mediterráneo.

Pero antes de comenzar con la descripción de los mismos, me parece necesario hacer un pequeño apunte sobre la zona en la que se localiza el otro centro que forma parte de mi investigación, el Centro Andarax. Al encontrarse tan próximo a la Barriada de las Palmeras, recibe alumnado de dicha zona, pero su ubicación al otro lado de esa frontera artificial a la que hacía referencia al principio, la vía del tren, hace que el entorno del centro sea diferente al de los centros Atlántico y Mediterráneo:

... el barrio es un barrio de clase media, con muchos servicios, centro de salud, colegios, está en buena zona al lado de centros comerciales... Es un barrio familiar y de gente trabajadora, la proyección es muy buena y hay un pabellón municipal de deportes, una piscina que están haciendo... (Jefe de Estudios: Centro Andarax)

De esta forma las vías del tren constituyen un punto de referencia en lo que a la división del espacio en esta zona se refiere, llegando a considerarse lo que queda a un lado como la *periferia*, en el sentido literal y metafórico del término, y al otro lado el *centro* de la ciudad:

El barrio es muy bonito, como te habrás dado cuenta es un barrio muy central, no es periférico, entonces eso consigue que aquí la gente pues... Hay muchos servicios, muchos comercios, mucha gente de la enseñanza... al no ser un centro periférico no

tenemos muchos problemas de los que... hay en la periferia. (Director: Centro Andarax)

Aun advirtiendo este hecho, reitero mi interés en la Barriada de las Palmeras, por ser este el espacio en el que habitan la mayoría del alumnado identificado como “inmigrante” y/o “extranjero” escolarizado en los tres centros escolares en los que realicé gran parte del trabajo de campo en el que se basa este informe.

Llega el momento de situarse ante cualquiera de las rejas que los rodean, pues los tres centros las tienen, vamos a pasar a su interior para conocerlos mejor. Lo haremos poco a poco, para ir ganando confianza al caminar por sus pasillos y patios.

III. LOS CENTROS

Continuando con mi tarea descriptivo–explicativa y una vez mostrada la situación de Almería y en concreto de la Barriada de las Palmeras, sigo con la intención de ubicar a las personas lectoras en los lugares, espacios y tiempos en los que se llevó a cabo la investigación.

Si bien no entiendo la elaboración de datos compartimentada en procesos claramente separados y diferenciados, a saber: describir, traducir, explicar, e interpretar (Velasco y Díaz de Rada, 2006 [1997]), coincido plenamente con estos autores al entender que dichos procesos no se dan sucesivamente, si no que están co-implicados e incluso son inseparables, dándose en diversos momentos y grados o niveles de abstracción en la producción de datos.

Siendo consciente del carácter laberíntico de la investigación etnográfica, que nos hace ir y venir constantemente en la producción de datos, sí que me parece útil, como estrategia analítica y narrativa, separar en cierto modo los datos producidos en el trabajo para ofrecer una visión más clara, que no simplificada, de las situaciones y relaciones que se generaron en referencia a determinados aspectos que voy a ir destacando.

A continuación trataré de describir los espacios –tanto físicos como simbólicos–, traducir los usos y discursos que en ellos, y sobre ellos, se generan, y explicar e interpretar, de la manera más completa y polifónica posible, el por qué de esos usos y discursos.

A modo de mapa/guía en la Tabla 1 se recogen los aspectos que, para esta investigación, he considerado más importantes sobre los centros escolares, y que iré detallando en cada uno de los apartados que siguen.

En primer lugar voy a empezar hablando de tamaños y formas, de arquitecturas que son construidas por las personas y que las albergan, generando espacios que condicionan de múltiples maneras las acciones y relaciones entre las mismas. Y de nuevo pretendo con ello no adoptar un punto de vista meramente descriptivo, ya que mostraré cómo son interpretados estos espacios por aquellos y aquellas que los viven a diario.

En segundo lugar me centraré en las medidas diseñadas para atender a la diversidad en el contexto del Estado español y en concreto en Andalucía. En este sentido lo que más me interesa es mostrar cómo son llevadas a cabo dichas medidas en los centros que participaron en la investigación, tanto aquellas que hacen referencia a la diversidad del alumnado en general como las que se centran en la diversidad que el alumnado inmigrado de nacionalidad extranjera introduce en los centros educativos.

Para finalizar esta parte, y en tercer lugar, se hace inevitable hablar de ellos, de ellas, de los y las protagonistas de esta investigación. Hablaré así de *los habitantes* de los centros educativos, centrándome fundamentalmente en el profesorado y en el alumnado –aunque tratando de incorporar a las familias en la medida de lo posible–. Como ejes sobre los que ordenar los discursos y prácticas fijo mi atención en las propias formas de clasificar que usa la escuela de forma general, sobre el sexo, la edad y la nacionalidad.

Tabla 1: RESUMEN DE LAS CARACTERÍSTICAS DE LOS CENTROS. CURSO 2009/10¹²⁹

	Oferta Educativa: nivel y grupos	Alumnado: datos varios	Prof.	Medidas de atención a la diversidad
CENTRO ATLÁNTICO	1º de ESO: 4 2º de ESO: 5 3º de ESO: 5 4º de ESO: 4 1º Bach.: 5 2º Bach.: 5	<ul style="list-style-type: none"> • 475 alumnos/as en ESO • Edad media del alumnado: 13,9 • 53,5% alumnado varones • 46,5% alumnado mujeres • 13,3% alumnado de nacionalidad extranjera • 26 nacionalidades distintas 	68	<ul style="list-style-type: none"> • Programa de diversificación curricular (3º y 4º de ESO) • Grupos especiales: Pre-diversificación en 2º de ESO • Atención a alumnado con NEE (sin aula específica) • Profesorado ATAL Itinerante (aula fija)¹³⁰ • Tutor/a de inmigrantes
CENTRO MEDITERRÁNEO	1º de ESO: 3 2º de ESO: 3 3º de ESO: 3 4º de ESO: 3 PCPI ¹³¹ Auxiliar de jardines y viveros	<ul style="list-style-type: none"> • 415 alumnos/as en ESO • Edad media del alumnado: 14 • 52,4% alumnado varones • 47,6% alumnado mujeres • 18,5% alumnado de nacionalidad extranjera • 15 nacionalidades distintas 	39	<ul style="list-style-type: none"> • Profesorado ATAL itinerante (aula fija) • Agrupamientos flexibles en Matemáticas y Lengua • Programa de diversificación curricular (3º y 4º de ESO) • Atención a alumnado con NEE–Aula específica • Agrupamientos flexibles
CENTRO ANDARAX	1º de ESO: 4 2º de ESO: 4 3º de ESO: 4 4º de ESO: 2 PCPI Auxiliar de Carpintería	<ul style="list-style-type: none"> • 330 alumnos/as en ESO • Edad media del alumnado: 13,8 • 49,4% alumnado varones • 50,6% alumnado mujeres • 19,7% alumnado de nacionalidad extranjera • 21 nacionalidades distintas 	47	<ul style="list-style-type: none"> • Agrupamientos flexibles • Desdoblamientos de grupos en las áreas y materias instrumentales • Apoyo en grupos ordinarios mediante un segundo profesor o profesora dentro del aula • Programa de diversificación curricular (3º y 4º de ESO) • Aula específica para alumnado con NEE • Programa de integración de alumnado con discapacidad auditiva

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos recogidos durante el trabajo de campo

¹²⁹ Se detallan los datos para este curso escolar debido a que fue el curso en el que más tiempo pasaba en los centros, y el conocimiento que tenía de los recursos humanos y materiales de los mismos era mayor. En el Anexo VIII se recogen todos los datos sobre alumnado de nacionalidad extranjera en los tres centros estudiados desde el curso escolar 2004/05 al 2009/10.

¹³⁰ Aunque todo lo relativo a estos dispositivos se detallará posteriormente, cabe una breve explicación en cuanto al tipo de profesorado que se hace cargo de estas aulas. Así puede haber profesorado fijo e itinerante, dependiendo de si atiende a uno a varios centros.

¹³¹ Siglas que hacen referencia al Programa de Cualificación Profesional Inicial.

1. CUESTIÓN DE TAMAÑO⁶⁹

En primer lugar voy a describir los espacios, la oferta educativa, el número de alumnado, profesorado y personal vario de cada uno de los centros, con la intención de que las personas lectoras se sitúen en los mismos. Tras esta breve aproximación, a través de la que pretendo que puedan imaginarse cómo son al menos físicamente los centros, mostraré cómo son interpretadas estas cuestiones de tamaño por diversos agentes educativos.

El centro Atlántico, situado en el corazón de la Barriada de las Palmeras, es descrito por el propio director como un “macro centro”. Su enorme fachada de ladrillo visto, rodeada de un pequeño muro de piedra sobre el que se sostiene una verja que delimita las pistas deportivas, la zona de entrada, el patio interior y la zona de aparcamientos, del exterior, nos anuncia un gran espacio en su interior. Compuesto de cuatro partes diferenciadas –el centro propiamente dicho de tres plantas, la biblioteca, la casa del conserje y unas pequeñas aulas prefabricadas ubicadas en el patio del recreo en las que se localiza el ATAL– es un centro bastante laberíntico para aquellos/as que lo visitan por primera vez.

Cuenta con veintinueve aulas, nueve de ellas con capacidad inferior a veinticinco alumnos/as, que fueron el resultado de dividir en tres dos aulas de tamaño reglamentario. Estas divisiones realizadas para aumentar el número de grupos han derivado en aulas realmente pequeñas, con tabiques en los lados que, según se distribuya a los chicos/as, pueden dificultar su visión en el aula.

Con dieciocho grupos de ESO y diez grupos de Bachillerato –cinco de Sociales y Humanidades y cinco de Ciencias de la Naturaleza y la Salud– el centro registraba en el curso 2009/10 a 1010 alumnos/as a cargo de 68 profesores/as, cinco ordenanzas, tres administrativos/as y cinco limpiadoras.

⁶⁹ Tomando como referencia la Tabla 1 en este apartado me centro en describir, analizar e interpretar la información que se recoge en las tres primeras columnas de dicha tabla, relativas a la oferta educativa de los centros así como al número de alumnado y profesorado de los mismos.

Además contaba con bachilleratos nocturnos y Educación Secundaria de Adultos (en adelante ESA) en horario de tarde.

Es uno de los centros más antiguos de la ciudad, de hecho fue el primer centro que impartió bachillerato en la ciudad de Almería y ha pasado por tres ubicaciones y cuatro edificios distintos. Desde 1984, se localiza en el emplazamiento que hoy ocupa.

El mobiliario, las aulas y los espacios comunes del mismo –pasillos, patio de recreo, auditorio, biblioteca, cantina, etc.– reflejan sin lugar a dudas el paso del tiempo que el mantenimiento continuo no ha podido eliminar por completo. El modernizar y adecuar las instalaciones del centro es una demanda que el equipo directivo estaba gestionando con la Administración – a día de hoy, cuatro cursos después de mi llegada allí, siguen demandándolo–.

El centro Mediterráneo se localiza a pocos metros del anterior, es, al igual que el centro Andarax, un antiguo centro de Educación Primaria convertido en centro de ESO en 1997. Consta de dos edificios rodeados de zonas ajardinadas y unas pistas polideportivas. Estas, como en el resto de los centros, se encuentran delimitadas por una valla que separa sus instalaciones del exterior.

El edificio principal tiene dos plantas, la planta baja acoge las oficinas, los departamentos, la sala de profesores y el salón de actos; en la planta primera se sitúan las aulas y la biblioteca; y en la segunda todo son aulas. En el edificio secundario de dos plantas se sitúan las aulas específicas destinadas a impartir Música, Educación Plástica, Informática o el Laboratorio de Idiomas, y es en este en el que se encuentra la sede del AMPA y del ATAL⁷⁰. En el momento de la investigación el director comentaba que tenían intención de construir un gimnasio en una zona del patio del recreo.

⁷⁰ Nótese que en ambos centros descritos, Atlántico y Mediterráneo, las aulas ATAL se ubican fuera de los edificios que acogen la mayor parte de las aulas.

Con dieciséis aulas, el centro contaba para el curso 2009/10 con tres líneas por nivel de ESO, además de impartir un PCPI de “Auxiliar en viveros, jardines y parques”. Contaba con 413 alumnos/as matriculados a cargo de 39 profesores/as, tres ordenanzas, un auxiliar administrativo y dos limpiadoras. Fue el primer centro educativo de Almería en el que se llevó a cabo la integración de chicos y chicas identificados como con NEE, para lo que cuentan con dos aulas específicas, dos monitoras especializadas y 45 alumnos/as integrados/as en los diferentes cursos de ESO.

Por último el centro Andarax, es el más pequeño de los tres en cuanto a tamaño real y en cuanto a alumnado matriculado –381 alumnos/as en el curso 2009/10–. Tiene unas características muy parecidas al centro Mediterráneo, dado que además de ESO, imparten un PCPI– en este caso de “Auxiliar de carpintería”– y también forman parte de los centros de secundaria donde se imparte Educación Especial en unidad específica.

Una de las peculiaridades de este centro es que, según el director, “se especializaron” en atender a alumnado con discapacidad auditiva, por lo que cuentan con más recursos y profesorado que el centro Mediterráneo –47 profesores/as–, así lo explica:

Tenemos dos grupos de aula específica, dos grupos de cuatro o cinco niños por clase. Y luego en cada nivel tenemos un curso, donde tenemos niños integrados, niños sordos (Director: Centro Andarax)

Con un total de catorce grupos –cuatro en cada 1º, 2º y 3º de ESO y dos en 4º de ESO– el profesorado entiende que es un centro “bastante pequeñito” lo que le otorga, en no pocas ocasiones, el adjetivo de “ser familiar”⁷¹.

Con dos plantas de altura, el centro se asienta en un antiguo centro dedicado exclusivamente a Educación Primaria. Sus patios interiores y exteriores –donde se ubican las pistas deportivas– hacen que todos los

⁷¹ Expresión que ha sido extraída literalmente de la mayoría de las entrevistas que realicé en este centro y que incluyen al director, al jefe de estudios, a dos profesores/as (el de lengua y literatura y la profesora de apoyo), a la profesora de ATAL, al orientador, a la presidenta del AMPA y que también detecté en las conversaciones que mantuve con el alumnado.

pasillos y aulas tengan mucha luz. A pesar de parecer un centro antiguo desde fuera, al entrar encontramos pasillos casi relucientes, aulas y despachos con suelo de tarima flotante –trabajo realizado por el alumnado del PCPI que se imparte en el centro– que nos modifica la imagen, que a priori puede tenerse del centro.

Muchas de las aulas tienen dos pizarras, dos espacios que dividen al alumnado con discapacidades auditivas de los que no las tienen. El alumnado, a pesar de seguir la clase en el mismo espacio, es atendido por dos profesores/as distintos que comparten el aula, con la diferencia de que uno/a imparte la clase a través de lenguaje verbal y otro/a se comunica con los/as alumnos/as a través de la lengua de signos.

1.1 De cómo son interpretados los tamaños de los centros

Cuando decidí cambiar el nombre de los centros para realizar este informe, la primera idea que me surgió fue usar el tamaño de los centros para crear nombres ficticios. Una de las razones es que considero que dicha característica –el tamaño– es un aspecto importante a la hora de entender las dinámicas y relaciones que se dan en los centros escolares, pues no es lo mismo un centro que escolarice a quinientos chicos y chicas, que otro que escolarice a mil, como tampoco es igual un centro en el que se imparta solo ESO, a otro en el que esta etapa se imparta junto a enseñanzas no obligatorias –bachilleratos o ciclos formativos–. Desde la gestión del propio centro, hasta el claustro de profesores/as o incluso las relaciones con y entre el alumnado y sus familias pueden variar –aunque no solo– en función de la dimensión del centro⁷².

⁷² A nivel metodológico la dimensión del centro es un aspecto que ha sido relevante en la investigación. Así a la hora de negociar los accesos a los centros, resultó más sencillo hacerlo en el centro Atlántico, el mayor de todos, pues mi presencia pasaba más desapercibida en el mismo y además las decisiones que tomaba el equipo directivo y que eran consideradas menores –como la presencia de una investigadora– no eran sometidas a debate con el resto del personal del centro. Por el contrario en los centros más pequeños, como el Andarax o el Mediterráneo, todo el profesorado participaba en la toma de decisiones, por lo que mi acceso se vio condicionado a lo que el claustro decidiera.

Evidentemente esta observación se basa en el material elaborado durante mi trabajo de campo, donde el tamaño del centro solía ser un tema recurrente en el discurso de padres, madres y profesorado. Aunque no siempre era abordado en el mismo sentido y, por ejemplo, desde el centro Atlántico, en el cual además de ESO se impartían bachilleratos, entendían que su tamaño y oferta educativa, eran más que suficientes –dicho en un tono del que yo infería cierta saturación ante tal situación–:

Ciclos formativos no tenemos afortunadamente porque ya con lo que tenemos ya es más que suficiente. (Director: Centro Atlántico)

E incluso recogían en su Plan de Centro las dificultades de convivencia que surgen en un centro de dicho tamaño:

Los problemas principales se derivan del tamaño del mismo, y del número de personas que están implicadas en las relaciones. Al tratarse de un centro con casi mil alumnos, las incidencias se dan con mayor asiduidad que en centros menores. (Plan de centro del Centro Atlántico, curso 2008/09)

Por otro lado en los centros que solo tienen ESO se manifiestan dos posturas claramente opuestas. Por un lado, el equipo directivo del centro Mediterráneo, en el momento de la investigación, estaba tratando de negociar con la Administración educativa la ampliación de la oferta educativa para incluir bachilleratos, con la intención de que el alumnado no tuviera que trasladarse de centro una vez superada la ESO:

El centro es un lugar donde acude la juventud del entorno para formarse, entonces nosotros le estamos dando solamente una etapa de su formación y para recibir esa juventud del entorno la enseñanza a otros niveles pues igual tienen que irse a otras zonas alejadas y tiene que trasladarse, nosotros aspiramos a tener bachilleratos y ciclos formativos, en esa estamos, así que bueno. (Director: Centro Mediterráneo)

Por el contrario, desde el centro Andarax, se entendía que el hecho de ser un centro con una oferta educativa limitada a ESO, suponía una ventaja para generar un clima más familiar y ofrecer una atención más personalizada y adaptada al alumnado:

... el centro en sí yo creo que es un lujo, como un centro de secundaria, lo que pasa es que claro la sociedad no entiende bien la oferta educativa que se da y a lo mejor prefieren un macro centro que tenga bachillerato y educación secundaria, cuando los padres se dan cuenta de que la edad más difícil son los doce, trece años, el segmento doce catorce es el más difícil. Entonces por eso digo que esto es un

centro... de bolsillo digamos, es pequeñito, conocemos los nombres de todos, los conoces, hay una relación fluida, y esto hace que al conocer en profundidad al alumno podamos orientarlo mejor y conducirlo mejor ¿no? (...) Yo creo que tiene una oferta educativa muy interesante desde ese punto de vista entonces tiene más condiciones positivas que un macro centro con mil y pico alumnos, donde yo veo que es mucho más difícil hacer ciertas cuestiones (Jefe de estudios: Centro Andarax)

Algo que también percibía el profesorado, en este caso la profesora de ATAL que asistía al centro dos veces por semana durante el curso 2007/08, ella hablaba de las ventajas de trabajar en este centro:

... es un centro que llega hasta 4º de ESO y es más pequeño, por lo tanto se maneja mejor, es más fácil de dirigir y se gestiona mejor todo lo de la convivencia, no quiere decir que haya centros grandes que no lo hagan bien, pero es que un centro pequeño que tenga hasta 4º de ESO están los alumnos más arropados, más controlados, mas dirigidos y funcionan mucho mejor. (Profesora de ATAL itinerante: Centro Andarax)

Los discursos en este sentido se mueven entre ampliar la oferta académica o en mantenerla limitada. Entiendo que estos argumentos se sostienen sobre diversas preferencias en cuanto a qué se le puede ofrecer al alumnado y a sus familias. Por un lado, el interés por ampliar la oferta educativa conlleva un aumento del número de alumnado, del número de profesorado y de una adaptación de las instalaciones –cuestiones que otorgan cierto prestigio a los centros–. Mientras que por el otro, lo que se intensifica es la importancia del trato cercano entre profesorado y alumnado que, se entiende, al ampliar la oferta académica se vería perjudicado.

Pero no solo en el discurso de los/as docentes se dan opiniones contrapuestas. Al hablar con representantes de AMPAS de los centros también detecté posturas encontradas⁷³. Desde el AMPA del centro

⁷³ Es interesante destacar el hecho de que las AMPAS de los centros fueron mucho más accesibles en los centros de pequeño tamaño. De hecho fueron los mismos/as profesores/as los que me animaron a hablar con sus representantes y me facilitaron el contacto con los/as mismos/as –tanto en el centro Mediterráneo como en el Andarax– lo que mostraba la cercanía que ambas partes tenían. Por el contrario, en el caso del centro más grande –el Atlántico– esta asociación no era visible –por no decir que no existía– porque sí que existía, pero según el director si se convocaba alguna reunión “pues son veinte o veinticinco padres los que hay, son los que vienen de los mil y pico alumnos y en el AMPA estarán la mitad de esos veinte”. Esto se tradujo en mi trabajo de campo en el hecho de que durante los tres cursos en los que estuve en los centros, no logré entrevistarme con ningún representante o miembro del AMPA del centro Atlántico dado que cuando logré ponerme en contacto con una de sus miembros, esta no quiso atenderme por falta de tiempo e interés en la investigación que estaba llevando a cabo (Conversación telefónica con la presidenta del AMPA del centro Atlántico).

Mediterráneo –cuyo equipo directivo tenía la intención de ampliar la oferta académica a enseñanzas no obligatorias– algunas madres me contaban que no querían que sus hijos/as, recién salidos/as de la primaria, estuvieran junto a alumnos/as mayores de edad:

Sobre el centro dicen estar contentas al tener un centro de secundaria obligatoria sin bachillerato, ya que así los niños no tienen que convivir con chicos y chicas mayores de edad. (Conversaciones con las madres del AMPA del Centro Mediterráneo que participaron en la entrevista grupal)

Además valoraban la cercanía que establecían en el trato con el profesorado al ser un centro pequeño. Mientras que desde el AMPA del centro Andarax, desde el que se entendía como una característica positiva el tamaño reducido del centro y la oferta académica limitada a ESO, sentían que este mismo hecho podría significar una discriminación para sus hijos/as, al no tener una plaza asegurada si deseaban continuar con sus estudios en enseñanzas no obligatorias:

... para los alumnos que están matriculados aquí es como una discriminación con respecto a otros centros que tienen bachillerato. Porque los centros que tienen bachillerato esos alumnos tienen asegurada su plaza en bachillerato, en cambio los nuestros pues no; y claro después en función de las plazas que oferten los centros de la zona, pueden entrar o no entrar: entonces debería, y también por esa característica del centro se matriculan menos niños en el centro, porque los padres quieren también una continuidad. (Presidenta del AMPA: Centro Andarax)

Hasta este momento he tratado de mostrar varios ángulos de un mismo prisma: por un lado el tamaño del centro y por otro cómo este puede condicionar las relaciones que se establecen en dichos espacios. Sea como fuere, y entendiendo las inseguridades, que se generan en las familias, ligadas a posibles cambios de centro o a estar en centros grandes donde es muy difícil conocer personalmente a cada profesor/a y/o alumno/a; todos los centros, grandes o pequeños, presentan una característica común: la omnipresente condición de diversidad en las personas que los ocupan.

Pero que esta sea visible, incluso obvia a los ojos de la comunidad educativa, no le otorga un significado concreto y único. Es decir, no existe una forma común de entenderla y mucho menos de gestionarla. Por ello, antes de continuar detallando algunos aspectos de esa diversidad que he

planteado como importante en la investigación inspirada en los propios criterios que establece la escuela –edad, sexo, nacionalidad–, quiero acercarme a esas formas particulares de entender y gestionar la diversidad que tienen los centros escolares y que se materializan en las medidas que se ponen en marcha para *atenderla*.

2. MEDIDAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LOS CENTROS⁷⁴

Todos los centros escolares de secundaria obligatoria andaluces están sujetos a cumplir una serie de normas. Desde la más amplia Ley Orgánica 2/2006 de 3 de mayo, de Educación –LOE–, pasando por la Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía –LEA–. En el marco de estas leyes, la organización y el funcionamiento de los institutos de educación secundaria se regularon por el Decreto 200/1997, de 3 de septiembre. Actualmente está en vigor el Decreto 327/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el reglamento orgánico de los institutos de Educación Secundaria.

También hay que tener en cuenta en este caso el Decreto 231/2007 de 31 de julio por el que se establece la ordenación y la enseñanza correspondientes a la educación secundaria obligatoria en Andalucía. Cabe indicar que actualmente, y ante el momento de crisis social, política y financiera en el que vivimos, se prevén recortes en materia de educación que pueden llegar a afectar a estos marcos normativos, pero a día de hoy según estos los centros deben especificar en sus proyectos educativos⁷⁵ y

⁷⁴ Regresando a la Tabla 1, me ubico ahora en la cuarta columna donde enumero las medidas de atención a la diversidad, tanto las recogidas y detalladas en los proyectos educativos como aquellas que, aun sin estar plasmadas en dichos documentos, se llevaron a cabo –durante mi trabajo de campo– con la misma intención de “atender a la diversidad”.

⁷⁵ Según el Decreto 327/2010 ya mencionado, el proyecto educativo constituye las señas de identidad de los centros escolares. Desde este documento se expresa el modelo de educación que el centro desea y que va a desarrollar en condiciones concretas. Así debe contemplar los valores, los objetivos y las prioridades de actuación más allá de los aspectos curriculares, incluyendo “otros aspectos que desde el punto de vista cultural hacen del centro un elemento dinamizador de la zona donde está ubicado”.(Decreto 327/2010 de 13 de julio por el que se aprueba el reglamento orgánico de los institutos de Educación Secundaria: 27) Cabe destacar que el proyecto educativo, el reglamento de organización y funcionamiento del centro y el proyecto de gestión del mismo conforman el Plan de Centro, el cual es elaborado por el equipo directivo y aprobado por el Consejo Escolar.

programaciones didácticas la forma de atender a la diversidad, así como las medidas concretas que pretenden llevar a cabo para tal fin⁷⁶.

Desde los principios pedagógicos que establece la norma fundamental en materia de educación –la Ley Orgánica de Educación– ya se explicita la necesaria consideración de la diversidad del alumnado:

Los centros elaborarán sus propuestas pedagógicas para esta etapa desde la consideración de la atención a la diversidad y del acceso de todo el alumnado a la educación común. (Art.26, LOE)

Y más concretamente si nos fijamos en la Orden que regula la propia atención a la diversidad, esta es presentada como una característica básica del proceso educativo, desde la que se interpreta que atender a la diversidad sería equivalente a atender a todo el alumnado:

La atención a la diversidad del alumnado será la pauta ordinaria de la acción educativa en la enseñanza obligatoria (Orden 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)

Así la diversidad es presentada desde el marco normativo, como algo común e inherente a la condición humana, y por lo tanto debe ser entendida, respetada, valorada y tenida en cuenta en todas sus dimensiones desde los centros escolares.

A simple vista esta forma de considerar la diversidad en la escuela coincide con el planteamiento que recoge el centro Andarax en su proyecto educativo:

En nuestro Centro reivindicamos una educación igualitaria y comprensiva, que no significa en ningún caso reclamar la uniformidad para el alumnado, sino más bien supone educar en el respeto a las peculiaridades de cada estudiante y en el convencimiento de que sus intereses y capacidades son distintos. Se trata de lograr el equilibrio necesario entre la comprensión del currículo y la innegable diversidad de los alumnos y alumnas. (Proyecto Educativo, Centro Andarax, curso 2009/10)

⁷⁶ Según la Orden de 25 de Julio de 2008, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa educación básica, en su artículo 2, punto 1: “los centros dispondrán las medidas de atención a la diversidad, tanto organizativas como curriculares, que les permitan, en el ejercicio de su autonomía, una organización flexible de las enseñanzas y una atención personalizada al alumnado en función de sus necesidades.”

Se muestra así una idea amplia de diversidad, que se extiende a todo el alumnado, dado que cada uno/a de ellos y ellas tienen intereses, peculiaridades y capacidades propias a las que el centro debe dar respuesta y prestar atención.

Esta sería la idea guía que haría del proceso educativo algo individualizado y adaptado a las características de cada uno/a de los/as alumnos/as, partiendo de que todos y todas son diversos/as. Así se expresa también en el proyecto educativo del centro Atlántico, donde uno de los objetivos fundamentales es:

Personalizar los procesos de enseñanza y aprendizaje, atendiendo a la diversidad de condiciones personales que presentarán los alumnos/as. (Proyecto Educativo, Centro Atlántico, curso 2009/10)

Pero las sorpresas llegan cuando se descubre que las medidas diseñadas para atender a la diversidad (en base a esta idea directriz, esto se traduciría en atender a toda la población escolar de manera individual) quedan limitadas por tres cuestiones que paso a comentar.

En primer lugar en cuanto a la provisión de recursos materiales y humanos, como especifica el proyecto educativo del centro Andarax:

Estas estructuras de atención a la diversidad están SIEMPRE sometidas a los condicionamientos organizativos del centro y a la falta de disponibilidad de horario o recursos humanos. (Proyecto Educativo Centro Andarax, curso 2009/10)

En segundo lugar, y relacionado con el anterior punto, las condiciones de los propios centros en cuanto al número de alumnado por clase, lo que puede conllevar una limitación de esa necesaria atención a la diversidad – planteada en la normativa y en los documentos de los centros–, como por ejemplo ocurre en el centro Atlántico.

En este centro con una ratio que en algunas clases sobrepasa con creces lo establecido por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación en su artículo 157, y que es de treinta alumnos/as en la etapa de secundaria obligatoria, la mayor dificultad que encuentra el profesorado es precisamente atender de manera “personal” al alumnado:

... el problema es que tú tienes cincuenta minutos y no te puedes dedicar a ir uno por uno y menos cuando estás en una clase donde hay tantos niños pues es muy difícil atenderlos a todos, si hubiera menos pues sería mejor. (Profesora de Matemáticas: Centro Atlántico)

Ante esta situación la atención a la diversidad se convierte en una dificultad añadida a la labor docente –o al menos así es percibido– y, como en el caso de este centro, acaba limitándose al alumnado que, por determinadas circunstancias, no puede seguir el ritmo que se entiende como *normal*⁷⁷ en la clase.

Esto hace pensar la diversidad como un *problema* al que dar respuesta. Así lo contaba el orientador del centro Atlántico que se encontraba haciendo una sustitución en el momento de inicio del trabajo de campo:

Mis funciones básicas son, atender a los problemas relacionados con la diversidad, para los alumnos que tengan algún tipo de necesidad educativa poder hacerles una evaluación psicopedagógica, para ver cuál es el tipo de necesidades que pueda tener y si hay que hacer alguna adaptación al currículo ¿vale? (Orientador: Centro Atlántico. Curso 2007/08)

¿Y quiénes son los alumnos y alumnas que representan esta nueva idea de *diversidad como problema*? Este sería el tercer aspecto desde el que se limita el concepto de diversidad que hasta el momento se planteaba como característica inherente a todo el alumnado. Pues se entiende que la diversidad que hay que atender desde los centros viene de la mano de determinados/as alumnos/as.

De manera explícita en el proyecto educativo del centro Mediterráneo puede verse la estrecha relación que se construye entre la diversidad, el “alumnado de otras culturas diferentes” y el “alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo” (literal del proyecto educativo del Centro Mediterráneo en el curso 2009/10). Por lo tanto, la diversidad pasa a entenderse como una

⁷⁷ Entiendo que lo que se presenta en la escuela como *normal* es una construcción social vinculada a la idea de que el/la alumno/a normal es aquel/la que asume como propias, o al menos cumple, con las normas que la escuela plantea y que dan sentido a la lógica escolar. Como explicaban Christian Baudelot y Roger Establet (1976) para el caso de la escuela primaria: “La escuela primaria se caracteriza, en primer lugar, por poner en evidencia multitud de NORMAS. Siempre se trata en la escuela primaria de lo que es NORMAL y de lo que no es NORMAL. Tiene la edad *normal* para entrar en la escuela (...). En cada etapa, hay resultados que el alumno *normalmente* cumple...” (1976: 182). Esta idea puede aplicarse a la educación secundaria.

característica propia de un tipo de alumnado concreto, dejando a un lado esa noción más amplia del concepto y aplicable a todo el alumnado que presenté anteriormente y que la propia normativa educativa pone de manifiesto.

Pero entiendo que no hay mejor manera de apreciar estas limitaciones que mostrando las medidas diseñadas para atender a la diversidad que se ponen en marcha en los centros, ya que aún identificándose todas ellas con la misma etiqueta, las prácticas que las materializan en los centros distan mucho unas de otras⁷⁸. Entiendo que mostrar estos diferentes modos ejecutar determinadas medidas, permite visibilizar la idea de diversidad que cada centro maneja.

En el Anexo II se incluye la Tabla 2 en la que se resumen las distintas medidas destinadas a la atención a la diversidad que se detallan en la Orden 25 de julio de 2008 y en el Decreto 231/2007 de 31 de julio. Tomando como guía dicha tabla anexa, presentaré a continuación la descripción y análisis de estas medidas agrupadas en dos grandes bloques según el alcance de las mismas: medidas de tipo organizativo y medidas de tipo curricular. Y todo ello incluyendo el análisis de los discursos y prácticas observadas en torno a las mismas que ilustran el universo de la “atención a la diversidad” en los centros escolares en los que he trabajado.

2.1 Organizándonos para atender a la diversidad: medidas de carácter organizativo en los centros de secundaria

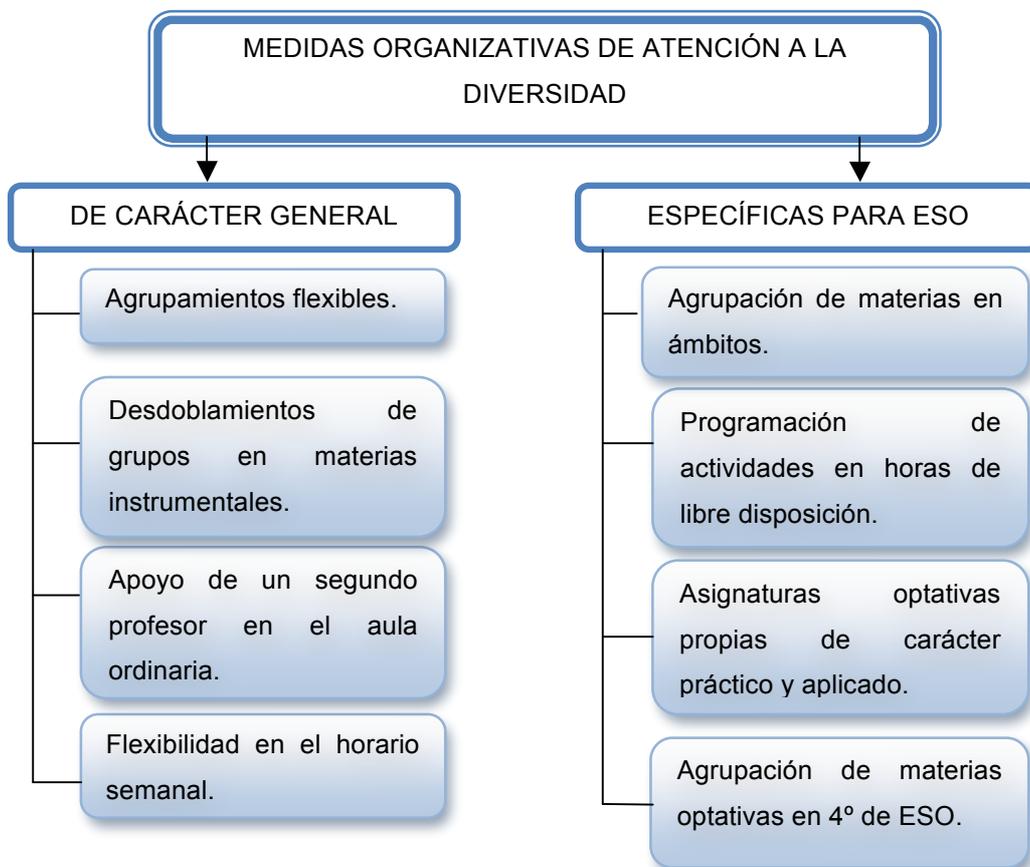
En la Orden de 25 de julio de 2008 se indica que los centros escolares dispondrán de medidas de tipo organizativo y de tipo curricular para atender

⁷⁸ El hecho de que existan diferencias en la organización, la puesta en marcha y la ejecución de ciertos dispositivos se debe a la autonomía y flexibilidad que, desde la legislación, se le otorga a los centros. “Con objeto de hacer efectivos los principios de educación común y atención a la diversidad del alumnado sobre los que se organiza el currículo de la educación secundaria obligatoria, los centros docentes dispondrán las medidas de atención a la diversidad, tanto organizativas como curriculares, que les permitan, en el ejercicio de su autonomía, una organización flexible de las enseñanzas y una atención personalizada al alumnado en función de sus necesidades.” (Art.18 Decreto 231/2007). “Los centros dispondrán de autonomía para organizar las medidas de atención a la diversidad” (Art.19 Decreto 231/2007).

a la diversidad. El fin de estas medidas es flexibilizar la organización de la enseñanza y ofrecer, en la medida de lo posible, una atención personalizada al alumnado.

En el Esquema 1 se recogen las medidas de carácter organizativo que comentaré a continuación de manera general, y en concreto en su aplicación en los centros.

Esquema 1: MEDIDAS ORGANIZATIVAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD



Fuente: Elaboración propia a partir de la Orden de 25 de julio de 2008.

Por un lado están las que se establecen para la enseñanza básica (tanto en primaria como en secundaria obligatoria) y que son de carácter general. En base a estas los centros pueden decidir cómo organizar al alumnado en grupos diferenciados según sus competencias (lo que se conoce como agrupamientos flexibles); pueden dividir a los grupos ordinarios en determinadas materias que son consideradas como más importantes para el

exitoso desarrollo de la escolaridad con el objetivo de que estas puedan impartirse en grupos más reducidos en las que se tienen más en cuenta las competencias del alumnado (desdoblamientos de grupos en materias instrumentales); pueden también tomar la decisión de incluir a un/a segundo/a profesor/a que apoye a determinados/as alumnos/as durante una clase concreta; o finalmente tienen libertad para flexibilizar el horario semanal dependiendo de las características propias de cada alumno o alumna. Todo esto en teoría, partiendo siempre de la autonomía de los centros y de los recursos materiales y humanos con los que estos cuenten.

Por otro lado, existen una serie de medidas de exclusiva aplicación en centros que imparten ESO. Una de ellas sería las agrupaciones de materias en ámbitos para 1º y 2º de ESO, que pueden llevarse a cabo a través de programaciones claramente diferenciadas o con programaciones integradas total o parcialmente en el grupo clase.

Otra sería las programaciones de actividades en las horas de libre disposición. Normalmente en estas se incluyen medidas curriculares como los programas de refuerzo de materias instrumentales, o el programa de recuperación de aprendizajes no adquiridos en el caso de alumnado que haya repetido curso, y también se contemplan actividades de promoción de la lectura, búsquedas documentales, etc., que se aplican en 1º o 2º de ESO.

Otra de las medidas diseñadas exclusivamente para la etapa de secundaria obligatoria es la puesta en marcha de asignaturas optativas propias de cada centro, a las que se le exige desde la administración educativa que tengan un carácter aplicado y práctico.

Y por último habría que hacer mención de las agrupaciones de las materias optativas de 4º de ESO, cuyo objetivo es orientar al alumnado en la continuación de sus estudios, ya sea hacia bachillerato o hacia ciclos formativos.

Estas son las posibilidades que, desde el marco legal, tienen los centros escolares que imparten ESO. Como pone de manifiesto mi propia investigación, ni todas estas medidas se llevan a cabo en todos los centros, ni todas se ponen en práctica de la misma manera.

No es mi intención valorar si estas medidas son buenas o malas, o si bajo la idea de inclusión que debe subyacer a todas ellas y que se expone de forma explícita en la normativa se esconden mecanismos de exclusión y diferenciación.

Las medidas curriculares y organizativas para atender a la diversidad deberán contemplar la inclusión escolar y social, y no podrán, en ningún caso, suponer una discriminación que impida al alumnado alcanzar los objetivos de la educación básica y la titulación correspondiente. (Orden 25 de julio de 2008, BOJA 167: 8)

No cuando las considero desde un plano teórico. Sin embargo, y esta es una de las prioridades de este apartado, pretendo mostrar cómo en la aplicación de las mismas en cada uno de los centros cabe la interpretación particular de dichas medidas y es eso mismo lo que provoca que tengan unas u otras intenciones así como unos efectos u otros; y esto es lo que precisamente me interesa destacar.

Mostraré cómo una misma medida puede convertirse en un poderoso mecanismo de inclusión y al mismo tiempo en un perverso sistema de exclusión, según sea la aplicación y el desarrollo que se haga de ella en un centro determinado.

2.1.1 La clave está en la flexibilidad: Agrupamientos flexibles⁷⁹, desdoblamiento de grupos y flexibilidad horaria

La flexibilidad en los procesos educativos formales para atender a la diversidad es una constante en la normativa nacional y autonómica y en los proyectos de centro analizados en este trabajo. Es evidente que la idea contraria, la rigidez, impide esa deseada adaptación del currículo escolar a los intereses y motivaciones del alumnado. Pero esta flexibilidad, condicionada por los recursos humanos y materiales de los centros, no siempre es entendida de la misma forma.

La flexibilidad en el horario lectivo semanal es una medida de atención a un tipo de diversidad concreta, la que introducen en los centros el alumnado escolarizado identificado como con NEE⁸⁰ vinculadas a algún tipo de discapacidad. Por ello esta medida se lleva a cabo en los dos centros que cuentan con unidades específicas de Educación Especial, el centro Mediterráneo y el centro Andarax. A través de esta adaptación se organiza

⁷⁹ Resulta de interés consultar la tesis doctoral presentada en 1998 en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Barcelona por María del Carmen Oliver Vera titulada “La atención a la diversidad desde los agrupamientos flexibles de alumnos” y dirigida por Saturnino De la Torre. En dicha tesis se detallan las medidas de atención a la diversidad en el contexto catalán cuando aún no se había implantado la actual Ley de Educación. De la misma forma recoge un estudio de caso a través de metodología cuantitativa y cualitativa que deja ver la percepción que el profesorado tenía de los agrupamientos flexibles que, como vemos, no supone una práctica novedosa. De hecho desde el inicio de la década de los noventa del pasado siglo, han sido varias las investigaciones y trabajos que desde la pedagogía se han pronunciado al respecto, como el caso de los trabajos de Juan José Albericio (1995 y 1997) y Miguel A. Santos (1993).

⁸⁰ En la nota 10 introduce la definición de este concepto, si bien es interesante conocer cómo es definido desde la propia escuela. Desde el centro Mediterráneo se entiende por alumnado con necesidades educativas especiales aquel cuyas “necesidades educativas especiales (...) vienen determinadas por una discapacidad de tipo sensorial, físico o intelectual o manifestar graves trastornos de la personalidad o de la conducta (Proyecto educativo del centro Mediterráneo). Muy similar es la definición que ofrece el centro Andarax al respecto, en tanto que son “alumnos con necesidades educativas especiales aquellos que debido a diferentes grados y tipos de capacidades personales de orden físico, psíquico, cognitivo o sensorial, necesitan una atención específica adaptada a dichas características” (Proyecto educativo del centro Andarax). En el proyecto de centro del centro Atlántico no especifican lo que entienden por Necesidades Educativas Especiales y remiten directamente a la definición que la Ley Orgánica de Educación plantea en su artículo 73: “Se entiende por alumnado que presenta necesidades educativas especiales, aquel que requiera, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta.” (LOE 2/2006, BOJA 106: 17180)

el horario de dicho alumnado para que pueda recibir atención específica del orientador/a, del logopeda o del especialista de Pedagogía Terapéutica, organizando el horario semanal en torno a las necesidades concretas de dicho alumnado.

En la mayoría de los casos –dependiendo siempre del tipo de adaptación curricular que se le haga– este alumnado pasa la mayor parte del tiempo en el aula específica, aunque se intenta fomentar la integración con el resto del alumnado de los centros implicándoles en actividades comunes. Al respecto la profesora de Pedagogía Terapéutica del centro Mediterráneo comentaba lo siguiente:

Ahora mismo tenemos cinco niños en el aula de especial y por sus características pues es difícil que sigan una clase como lo hace el resto, pero si es verdad que intentamos que se relacionen en los recreos, que los demás los conozcan... Ahora estamos preparando un baile para la fiesta de fin de curso y algunas alumnas de 3º nos están ayudando. Poco a poco se va consiguiendo la integración... (Profesora de Pedagogía Terapéutica: Centro Mediterráneo)

Esta medida se aplica en determinados centros para un tipo concreto de alumnado cuyas características psíquicas, sensoriales o cognitivas, se entiende que les impiden que sigan el desarrollo del horario lectivo diseñado para cada etapa educativa, y debido a esto, precisa de una atención personalizada y adaptada. No hay dudas sobre que este tipo de atención se está ofreciendo. No obstante ello no deja fuera de conflicto la idea de que en beneficio de dicha atención personalizada, se esté dejando de lado el trabajo para la integración de este alumnado en los centros. Sería necesario abordar esta cuestión con suma cautela en futuras investigaciones.

En cuanto a los agrupamientos flexibles y los desdoblamientos de grupos en materias instrumentales, ambas medidas diferenciadas en la normativa, son llevadas a la práctica en los centros como si fuesen una sola. Las dos implican dividir los grupos clase en otros grupos contruidos en base a las capacidades del alumnado. La diferencia entre una y otra es que los agrupamientos flexibles están diseñados para el primer ciclo de la secundaria obligatoria –1º y 2º de ESO–, mientras que los desdoblamientos pueden llevarse a cabo en cualquier nivel educativo.

Estas son quizá las medidas más polémicas, en tanto que plantean abiertamente separar al alumnado por capacidades, lo que da lugar a la creación de grupos homogéneos en este sentido⁸¹. A priori es una de las prácticas interpretadas como un mero pretexto para eliminar clases heterogéneas, donde las diversidades, interpretadas en este contexto como diferencias –de intereses, sociales, físicas, cognitivas, etc.,– son entendidas en términos de *problemas* para la labor docente e incluso para el desarrollo de las capacidades de determinado alumnado que debe ajustarse al de aquellos/as cuyo nivel es identificado como inferior.

En un sistema educativo donde en teoría, que en la práctica tampoco, se busca solución para los niveles bajos y se olvidan totalmente los niveles altos, es decir que el niño que tiene más capacidad está olvidado y está sometido a la tiranía, porque las clases son las que son y los medios son los que son, a la tiranía del nivel bajo, perdiendo una posibilidad de enriquecimiento brutal. (Profesor de Lengua Castellana y Literatura: Centro Andarax)

Esta denunciada falta de atención a los “niveles altos” en la escuela, unido a la carencia de herramientas para gestionar dicha diversidad y a los encorsetados contenidos curriculares y objetivos mínimos a cumplir por parte del profesorado, componen una situación no deseable, que termina traducéndose, para la labor docente, en actitudes contra la diversidad en las aulas (González, 2002).

Un ejemplo, algo radical, de esa actitud contraria a la presencia de diversidad en las aulas, pude vivirla casi finalizando mi trabajo de campo en el centro Atlántico:

⁸¹ Y precisamente estas han inspirado trabajos de investigación que hacen referencia a las prácticas de segregación intraescolar a través de las cuales la escuela comulga con su labor de ordenar al alumnado bajo la premisa de creer que a través de estas estrategias se separación se logra esa labor “igualadora”, cuando lo que se está haciendo en muchos casos es dejar al alumnado identificado como de “menos nivel” en el “umbral escolar” (Carrasco, 2012). Este fue uno de los argumentos que guió parte del debate que surgió en el VII Congreso Migraciones Internacionales en España (Bilbao, 11–13 abril 2012). En la sesión llamada “Segregación y construcción de la diferencia en la escuela. A vueltas con la presencia de población escolar extranjera en el sistema educativo” coordinada por Adela Franzé y Antonia Olmos. Desde la ponencia central presentada por Javier García Castaño, hasta las intervenciones de Maribel Jociles, Silvia Carrasco y Carlos Peláez, pusieron de manifiesto la importancia de profundizar en las lógicas de estas “segregaciones intraescolares”.

He estado en la hora de tutoría de la clase de 4º de ESO a la que me ha invitado el profesor porque iban a tratar el tema de los estudios universitarios y quería que yo les contara mi experiencia a los chicos y chicas (...) Mi sorpresa fue que cuando entré era una de esas clases con una columna pegada a la pared en la que justo detrás estaba sentada Sara –una alumna que conocía del ATAL y que llegó desde Lituania a principios de curso–. Ella estaba en un pupitre, dibujando garabatos en un cuaderno, sin poder ver la pizarra y aislada del resto de compañeros/as que se sentaban de dos en dos. Cuando entré y la saludé aun no se habían sentado todos los chicos y chicas y una de las chicas me dijo textual: –No te acerques a esa que huele mal– A lo que el grupo que estaba con ella se echó a reír y en ese momento intervino Fernando, el profesor, para decirme que no les hiciera ni caso. (...) me decía que él no entendía cómo le traían esa niña a clase que no sabía nada y que si se dedicaba a ella no podía atender a los demás, que tenían que cumplir con el programa y dárselo al resto que sí querían estudiar, que él pensaba que para “estos niños” (refiriéndose a alumnado de nacionalidad extranjera que no domina la lengua vehicular de la escuela) lo mejor era que estuvieran en aulas aparte con una atención especializada o incluso en centros aparte “como quieren hacer en Cataluña”. (Observación: En la tutoría de 4º de ESO: ¿esto es la integración?)

Ya conocía el discurso de este profesor sobre la presencia de población de nacionalidad extranjera en los centros, que no deja de ser presencia de diversidad; pero en esta ocasión tuve la oportunidad de asistir a una situación en la que se evidenciaba lo que yo entendí en su momento como un despliegue de prejuicios sin más. Sin ánimo de justificarle, soy consciente de que los argumentos que expuse anteriormente –la falta de herramientas del profesorado para gestionar la diversidad en las aulas, la necesidad de completar la enseñanza de un currículum rígido en esta etapa educativa, e incluso la falta de motivación del propio profesorado– influyen enormemente en que puedan darse este tipo de situaciones que reflejan el rechazo a la diversidad en las aulas –en este caso a la que aporta el alumnado de nacionalidad extranjera que no maneja, en los términos que la escuela espera, la lengua vehicular–.

Pero volviendo a los agrupamientos flexibles, desde diversos estudios se indica que estas separaciones pueden influir negativamente en las expectativas, tanto del profesorado como del alumnado que se ubica en los grupos de menor nivel:

... la agrupación por niveles puede producir una visión del "grupo-clase" estereotipada, influyendo tanto en las actitudes del alumnado que pueden sentirse percibidos en una categoría determinada, como en el profesorado que adecuará sus estrategias formativas a las expectativas que tenga sobre estos. (Rodríguez, 2004: 193)

Existe el peligro de etiquetar al alumnado bajo esas malas expectativas, lo que es el caldo de cultivo perfecto para que se generen actitudes de resistencia, rebeldía o absentismo escolar entre dicho alumnado (Aubert, Medina y Sánchez, 2000; Carrasco, 2012)⁸².

Pero estas son varias de las múltiples lecturas que se pueden hacer de dichos mecanismos diseñados para atender a la diversidad, que además son definidos por la normativa –y plasmados en los proyectos educativos de los centros– como dispositivos adecuados para favorecer la integración y la adquisición de conocimientos del alumnado en las materias instrumentales:

Agrupamientos flexibles para la atención al alumnado en un grupo específico. Esta medida, que tendrá un carácter temporal y abierto, deberá facilitar la integración del alumnado en su grupo ordinario y, en ningún caso, supondrá discriminación para el alumnado más necesitado de apoyo. b) Desdoblamientos de grupos en las áreas y materias instrumentales, con la finalidad de reforzar su enseñanza. (Orden 25 de julio de 2008, en BOJA 167: 9–10)

La clave para poder entender estos mecanismos en un sentido no segregador ni discriminatorio, acorde con los planteamientos que muestra la propia normativa, pasa por dotar a los mismos de una flexibilidad real en su puesta en práctica:

Una vía, reclamada por autores diversos (Slavin, 1995; Ireson y Hallan, 1999; Gamoran, 1993) es la de fomentar la flexibilidad –real– de los grupos. Flexibilizar la constitución de grupos significa entender que los que se formen han de mantenerse abiertos y sujetos a criterios flexibles, de modo que los alumnos tengan la posibilidad de cambiar de grupo –reagruparse– en cualquier momento del curso (Albericio, 1984, 1987; Vinyas Cireras, 1991). (González, 2002: 178)

Las aportaciones a favor y en contra de estos mecanismos son innumerables. No es mi intención realizar un análisis exhaustivo de las

⁸² Desde la sociología de la educación desarrollada en el siglo XX las teorías de la reproducción y, mucho más, las de la resistencia han sido claves para explicar estas reacciones escolares. Si bien las primeras concebían una idea de las personas como seres manipulados por las estructurales sociales, como seres pasivos –sin agencia– a merced de un sistema clasista y jerárquico; es a través de las segundas –las teorías de la resistencia– en las que se pone en valor el papel de la agencia del alumnado en las relaciones escolares. Por lo que el foco de atención se localiza más dentro de la escuela, en lo que en ellas ocurre, que en la relación de esta con la estructura social (Feito, 2003). Uno de los trabajos más inspiradores en este sentido, es el de Paul Willis “Aprendiendo a trabajar” (2008 [1977]), su análisis de los mecanismos de resistencia y de supervivencia cultural de determinados jóvenes refuerza la tesis de la posibilidad de transformar las estructuras y la realidad educativa. (Elboj, García y Guarro, 2006)

mismas, hasta ahora tan solo pretendía poner de relieve que existe un debate sobre ellas en el que se observan posturas encontradas. Pero lo que más me interesa es, precisamente, mostrar cómo son interpretadas y llevadas a cabo estas medidas en los centros escolares de mi investigación.

Desde el centro Atlántico el equipo directivo se resistía a incorporar dichas medidas de atención a la diversidad, entendiendo que organizar al alumnado por grupos de nivel suponía discriminar a aquellos/as con un nivel académico más bajo. Así nos lo comentaba el propio director del centro durante el curso 2008/09:

A ver, sé que en otros centros lo están haciendo y dicen que funciona bien, pero también son centros más pequeños donde se pueden permitir más flexibilidad en el horario y en la organización del profesorado... Yo tengo mis dudas si de verdad eso funciona, pero aquí estoy seguro de que no, es imposible y vamos a terminar por hacer clases de listos y clases de tontos, y eso no se puede hacer, es que no es constitucional. (Director: Centro Atlántico)

Evidentemente no todos/as opinaban lo mismo, y este era uno de los asuntos que más luchas internas estuvo ocasionando durante los tres cursos escolares en los que desarrollé el trabajo de campo.

Una parte importante del profesorado reiteraba en los claustros la necesidad de poner en marcha los agrupamientos flexibles y desdobles, dado que las diferencias de niveles e intereses entre el alumnado eran, según estos/as, más que observables en las aulas, y además argumentaban que estas diferencias impedían el desarrollo normal de las clases. Así lo explicaba la profesora de Matemáticas del centro al preguntarle cómo gestionaba un grupo clase de 2º de ESO formado por 33 alumnos/as, trece de los/as cuales estaban repitiendo curso:

No puedes, no puedes, es muy difícil y claro, hay otros cuantos que sí que quieren adelantar entonces todos los profesores estábamos explicando en la pizarra diciendo que esto es muy importante, atended, que es muy importante, tú no le tires la tiza al otro... Es muy difícil porque hay un grupo de gente que no quiere hacer nada. (Profesora de Matemáticas: Centro Atlántico)

Los enfrentamientos entre esta parte del profesorado, que quería implantar los agrupamientos flexibles y desdoblamiento en materias instrumentales, y el equipo directivo eran muy frecuentes. Aunque era evidente que no solo

este tema era conflictivo, pues existía una relación que yo percibía como tensa, lo que hacía que cualquier cuestión que se tratara en el claustro fuera motivo de largas discusiones y que los asuntos cotidianos se convirtieran en graves problemas de difícil gestión.

Durante el curso 2009/10 se formó un grupo de profesores y profesoras que empezaron a trabajar para plantear un nuevo modelo de proyecto educativo que incluyera estas actuaciones específicas.

Una de las personas que iniciaron la creación de este grupo de trabajo fue precisamente la profesora de Matemáticas ya mencionada, una mujer con veinte años de experiencia docente que en el curso 2008/09 me comentaba su intención de planificar dichas medidas para el centro:

PROFESORA: Mira, yo lo propuse y se echaron las manos a la cabeza, pero pienso que lo ideal es formar grupos donde estén todos estos alumnos que no quieren hacer nada y tú les das una adaptación curricular, tú les haces una adaptación curricular y entonces puedes trabajar mucho mejor con ellos que con todo el grupo.

INVESTIGADORA: Serían agrupamientos flexibles ¿no?

PROFESORA: Claro, y funciona, yo creo que sería lo mejor, pero aquí no, no se quiere hacer. Aquí el equipo directivo me dice que está prohibido hacer grupos especiales, pero es según como lo enfoques y yo propongo enfocarlo de otra manera, vamos a meternos en un proyecto para que esto se pueda hacer. (Profesora de Matemáticas: Centro Atlántico)

Finalmente, durante el curso 2010/11 hubo un cambio de equipo directivo en el centro, y a día de hoy su proyecto de centro contempla los agrupamientos flexibles y los desdoblamientos de grupo, como medidas de atención a la diversidad⁸³.

Para el caso del centro Mediterráneo y del centro Andarax, estas medidas de atención a la diversidad eran una forma de organización muy común. Pero, como mostraré a continuación, las puestas en práctica de dichos mecanismos en uno u otro centro variaban enormemente.

⁸³ La finalización de mi trabajo de campo en junio de 2010 hace que no pueda comentar cómo estas medidas se están llevando a cabo actualmente. Sería interesante poder estudiarlas en futuras investigaciones, profundizando de forma comparativa en la situación del centro a día de hoy con los datos que poseo de cursos anteriores.

El centro Mediterráneo especificaba en su proyecto educativo que se realizarían “agrupamientos flexibles con desdoblamiento de grupos de 1º y 2º ESO para las materias instrumentales”. Así en Lengua Castellana, Matemáticas e Inglés, el alumnado de 1º y 2º de ESO se repartía en varias aulas, según sus competencias académicas en dichas materias. El resto del tiempo lo pasaban en su grupo de referencia que, según el director del centro, se construía sobre un criterio genérico como es el orden alfabético:

... en 1º y 2º hacemos grupos flexibles y depende del nivel que tengan, hacemos los agrupamientos flexibles en Matemáticas y Lengua, pero luego en el grupo de referencia están por orden alfabético, no por niveles ni nada. (Director: Centro Mediterráneo)

La mayor parte del profesorado valoraba positivamente esta medida cuyo éxito se fundamentaba en la atención que podía prestarse en grupos reducidos a cierta parte del alumnado con dificultades para seguir el ritmo de la clase normalizada, y cuyo futuro escolar sin este recurso –según el propio profesorado–, estaría abocado al fracaso y al abandono escolar:

Funciona fenomenal, sí, porque es que con los grupos tan numeroso si tú... Igual no es lo ideal ¿no? pero yo creo que es lo menos malo, puedes atenderlos y los alumnos están aprendiendo; nosotros hacemos de dos grupos de 1º, que están a 32 cada uno, de dos grupos de 1º con ese profesor de Pedagogía Terapéutica, hacemos tres grupos, un grupo de treinta con los que tengan nivelillo mejor, un grupo de veinte con los que les cueste un poquillo más y un grupo de diez con los que tengan un nivel más bajo. Entre estos diez de los que te estoy hablando están los inmigrantes, los de necesidades educativas especiales, y aquellos niños que tengan verdaderas dificultades. Esos diez niños si no se atienden así se han perdido en la clase, abandonan, entonces ¿qué haces? Tú tienes que vendérselo como que no es clase... porque ellos... muchos vienen de primaria, de dar clases de apoyo también, con un profesor que están en apoyo, mucho mejor es para su autoestima estar dando Lengua o Matemáticas como el resto de sus compañeros, solo que en un grupo más pequeño. (Jefa de estudios: Centro Mediterráneo)

Pero encontramos otras interpretaciones que destacan la falta de movilidad interna en los agrupamientos flexibles, lo que se traduce en el hecho de que gran parte del alumnado que se incorporaba a los grupos de bajo nivel en 1º de ESO, mantuviese este nivel a lo largo de su escolarización, llegándose a formar –una vez superado el primer ciclo de secundaria– grupos de referencia con “los peores del instituto”. Recuperando el discurso de la jefa de estudios, este grupo estaría formado por “los inmigrantes, los de

necesidades educativas especiales, y aquellos niños que tengan verdaderas dificultades”.

Esto era lo que precisamente ocurría en un grupo concreto de 3º de ESO, con cuyo tutor contacté, ya que desde la jefatura de estudios me indicaron que era el tutor del grupo donde más alumnado inmigrado de nacionalidad extranjera se encontraba escolarizado⁸⁴.

El día que le conocí estaba en la biblioteca con un grupo de ocho niños que pasaban el recreo allí por estar castigados... cinco de ellos eran de su grupo clase, al cual describía así:

Pues mira, de comportamiento no son muy malos, son normales, pero la clase académicamente sí es mala, el 3ºB es una clase que la mayoría vienen de tener en 1º y 2º apoyos, refuerzos y todo eso, pero vamos que a lo mejor aprueban el curso uno o dos. Después algunos de los niños ya están repitiendo y ya han cumplido dieciséis años, y cuando cumplen dieciséis años si no quieren no tienen por qué venir, y hay ya cuatro o cinco que no vienen para nada, entonces el curso que me queda pues es de trece o catorce, y más de la mitad es como si le dieras clase a un muerto, se ponen a dibujar... Pero malos como comportamiento no son malos, pero académicamente son nefastos. (Tutor de 3º de ESO: Centro Mediterráneo)

De este discurso interpreto que los agrupamientos flexibles y los desdobles no estaban teniendo en el centro Mediterráneo el resultado esperado –si suponemos que este es el de aumentar el rendimiento escolar del alumnado sin por ello aislarlo de su grupo de referencia–.

Dichos/as chicos/as estaban siendo atendidos/as desde el supuesto de la existencia de diferencias –que han de ser atendidas de forma especial– entre ellos/as y el resto del alumnado. Parece que dicha atención no favoreció su integración en el grupo de referencia, llegando a reunirles una vez llegados a 3º de ESO en un grupo cuya formación, lejos de regirse por

⁸⁴ Como comenté en la primera parte de este informe, al inicio del trabajo de campo comenzamos investigando las situaciones que en ese momento considerábamos “multiculturales” en la escuela y que estaban íntimamente relacionadas con las presencias de alumnado inmigrado de nacionalidad extranjera en los centros. Para conocer cómo se estaba gestionando esta diversidad a nivel de aula, decidimos adoptar la estrategia de entrevistarnos con los/as tutores/as de los grupos en los que dicha diversidad fuera visible y reconocida por parte del equipo educativo de los centros. En muchos casos considero que encontramos lo que andábamos buscando, es decir, creo que esta estrategia nos llevó a contribuir en parte en esa percepción de la “inmigración en la escuela” como *lugar* determinante para estudiar la gestión de la diversidad.

criterios de orden alfabético como exponía el director del centro, parecía estar más ligada a criterios relacionados con el rendimiento y la adaptación escolar, entendida esta como la asunción por parte del alumnado de la actitud que la escuela entendía como *normal*.

La otra cara de la puesta en marcha de estas medidas de atención a la diversidad nos la muestra el centro Andarax. La extensa experiencia del profesorado trabajando con este tipo de agrupamientos se refleja tanto en los discursos como en la forma de gestionar dichos dispositivos. Desde un punto de vista meramente burocrático, el simple hecho de que se detallan dichas medidas organizativas en el proyecto educativo, da pistas de la confianza y transparencia con la que estos mecanismos se ponen en marcha desde el centro:

Agrupamientos flexibles (...) esta medida se aplica en este centro con alguna variante, se aplica a las áreas instrumentales de Lengua y Literatura Española y Matemáticas de 1º y 2º de ESO. De cada dos grupos ordinarios se generan otros dos distintos en virtud de sus capacidades; con objeto de mejorar la atención individualizada del profesorado al alumnado y haciendo que se reduzca notablemente el número de alumnos y alumnas en el nivel donde presentan mayores dificultades de aprendizaje y el mayor desfase curricular. En este mismo horario se hará coincidir con los profesores de Pedagogía Terapéutica para aquellos alumnos con marcado retraso escolar o por incorporación tardía al sistema. (...). Desdoblamiento de grupos en las áreas y materias instrumentales, con la finalidad de reforzar su enseñanza. En cada curso escolar se estudiará dicha posibilidad especialmente en las áreas instrumentales de 1º y 2º de ESO (Lengua Española y Matemáticas) Inglés (en los agrupamientos de 3º y 4º donde se imparta el programa de diversificación curricular) y en las optativas de 4º (Tecnología, Informática, Educación Plástica...). Aunque se es consciente de la necesidad de mayores recursos humanos para realizar estos agrupamientos flexibles. (Proyecto educativo Centro Andarax, curso 2008/09: 23)

Aunque siempre limitados por la dotación de recursos humanos, en el centro Andarax, la estrategia de realizar desdobles y agrupamientos flexibles para atender a la diversidad y mejorar el rendimiento académico del alumnado a través de la organización de pequeños grupos, parecía estar muy integrada en los planteamientos pedagógicos del profesorado.

Durante el trabajo de campo todo el profesorado del centro con el que tuve la ocasión de hablar alababa enormemente esta forma de organización, pues como planteaba una profesora de Matemáticas, se veían los resultados:

Yo nunca había trabajado así y al principio tenía mis reservas, (...) yo decía al principio ¿cómo voy a llevar tres niveles diferentes en una clase? Pues con la ayuda de los compañeros que ya controlan el sistema y organizándote al final se hace y funciona. La verdad que se notan los resultados porque yo tengo niños que empezaron 1º en un nivel muy bajo y ya están a final de curso en un nivel medio, es que parece que no pero les motiva más saber que pueden ir avanzado y cada a uno a su ritmo. (Profesora de Matemáticas: Centro Andarax)

Y es que en estas palabras se esconde la clave del por qué el mismo dispositivo que se ponía en marcha en el centro Mediterráneo (sin a simple vista demasiados resultados), en este centro funcionaba bien (o al menos como se esperaba por parte del profesorado). Y es justamente esa flexibilidad interna entre los agrupamientos y el hecho de que en el interior de estos grupos también existieran niveles lo que, según el profesor de Lengua Castellana y Literatura, permitía plantear un proceso educativo mucho más personalizado, elástico y adaptado a las necesidades del alumnado:

... agrupamientos flexibles entendidos no como una clase de listos y otra de tontos, si no que un niño puede estar en un nivel 3 de Matemáticas, en un nivel 2 de Lengua o en un nivel 5 de otras materias. Se trata de que el niño desarrolle mejor sus capacidades, sus posibilidades, etcétera. (...). Nosotros hacemos los agrupamientos de lengua entre 1º y 2º, de manera que pues tenemos 4 niveles por curso, hay 8 niveles distintos, el niño está adscrito a un nivel u otro de Lengua y de Matemáticas, no según su edad cronológica o su curso administrativo, sino según su capacidad. Así puedes tener un niño de 2º acudiendo a una clase de Lengua de 1º, y sigue estando en 2º en Educación Física, en Ciencias Sociales, pero de esa manera acercas más y parece que estimulas más, ya te digo, se hace en Lengua y Matemáticas con unos criterios, esos criterios van en función del conocimiento académico, capacidades, procedimientos... y son totalmente cambiables, es decir que en un momento estás aquí en el nivel bajo hasta que esa deficiencia que tenías que te impedía seguir la clase siguiente la has superado, entonces pasas a la clases siguiente, entonces quiere decir que en los niveles más bajos tenemos menos niños y no hay problemas ninguno (Profesor de Lengua Castellana y Literatura: Centro Andarax)

Este sistema que, según el profesorado del centro, motiva al alumnado para seguir avanzando académicamente, requiere de un esfuerzo constante del equipo docente. No solo deben ir controlando trimestralmente la situación de cada uno de los chicos y chicas escolarizados en el centro en forma de evaluaciones como se hace normalmente, si no que a este hecho se le suma la necesaria revisión –y propuesta de modificación en algunos casos– de la situación del alumnado al que se le ha asignado un determinado nivel en las materias instrumentales. Pero, según el director, es un precio que se debe

pagar si se trabaja por una educación personalizada en contextos heterogéneos donde la diversidad es la norma y no la excepción:

Esto lo hemos hecho ya... a base de tener un alumnado muy heterogéneo, pues nos tenemos que adaptar a las circunstancias de cada uno para poder ofrecerle una mejor atención, cada uno es de su padre y de su madre, no podemos pretender que cuando entren aquí se transformen y sean todos calcados, así que yo creo que aunque nos suponga más trabajo, más horas, más reuniones... somos nosotros los que tenemos que adaptarnos a ellos y no al revés. (Director: Centro Andarax)

Esta última sentencia me hizo romper con mis propios prejuicios hacia la escuela, que hasta el momento imaginaba como un molde fijo a través del cual se intentaba encajar la naturaleza multiforme y diversa del alumnado.

En resumen, en estas páginas he mostrado desde una postura, la del centro Atlántico, que interpreto como de negación de la diversidad, ya que se aferran al principio de igualdad que debe regir en el proceso educativo formal, pero al mismo tiempo ignoran las desigualdades en el acceso al conocimiento que parte del alumnado pueda tener. Seguida de una asunción de estas medidas sin una reflexión previa ni una práctica consensuada entre el profesorado, que termina por construir la desigualdad en el acceso al conocimiento escolar en la que se encuentra determinado alumnado como condición inalterable e inevitable –caso del centro Mediterráneo–. Hasta una puesta en práctica de estos dispositivos sobre los que, por un lado ,se refleja un trabajo previo de planificación y maduración a la hora de llevarlos a cabo, y por otro revelan una idea desde la que se reconoce la diversidad en el acceso al conocimiento escolar, acompañada de la creencia de que las desigualdades que esto puede generar sí pueden y deben superarse –caso del centro Andarax–.

2.1.2 Un poco de agua en el camino: Medidas para facilitar los tránsitos entre diversas etapas educativas

Continuando con las medidas de tipo organizativo (columna izquierda del Esquema 1) que se ponen en marcha en los centros, dentro de estas hay un conjunto de ellas diseñadas, según la normativa y los propios centros, para facilitar las transiciones entre ciclos y etapas educativas.

Una de ellas consiste en incluir apoyos puntuales en los grupos clase a través de un/a segundo/a profesor/a centrados en reforzar lo que se considera como aprendizajes instrumentales básicos –Lengua Española y Matemáticas–. Reconocida en los proyectos educativos del centro Mediterráneo y del centro Andarax, tan solo en este último tuve constancia de que se llevara a cabo. Aunque no en el sentido el que lo plantea la normativa, pues la presencia de dos profesores/as en el aula era algo común como ya expliqué anteriormente –uno/a centrado/a en impartir la asignatura concreta a través del lenguaje verbal, y otro/a a través de la lengua de signos–, por lo que esa intención de refuerzo de determinadas materias instrumentales no se observaba en dichas prácticas docentes.

Sobre esta misma medida y desde el centro Atlántico, se planteaba la idea de que era imposible llevarla a cabo. Así lo expresa la orientadora del mismo centro para el curso 2008/09:

Eso aquí sería impensable, cada uno va a lo suyo, la mayoría de los profesores llevan muchos años dando sus asignaturas y no están acostumbrados a compartir ese pequeño espacio de poder que supone el aula. (Orientadora: Centro Atlántico. Curso 2008/09)

Efectivamente esta es una medida que rompe con la tradicional lógica de situar al profesor o profesora como referente de poder en el aula, tanto espacial como simbólicamente, y que necesita de una actitud de colaboración entre el profesorado que difícilmente se da en contextos conflictivos –en cuanto a las relaciones– como era el centro Atlántico. A todo ello se le añade la falta de recursos humanos –argumento que también se plantea en el centro Mediterráneo–, y la preferencia por otro tipo de estrategias como ofrecer los apoyos necesarios fuera del aula de referencia del alumnado.

Otra de las formas en las que se trata de facilitar el paso de primaria a secundaria consiste en el agrupamiento de diferentes materias en ámbitos de conocimiento (para 1º y 2º de ESO); una estrategia muy típica en Educación Primaria.

Se debe tener en cuenta que el paso de la etapa de primaria a la secundaria es un momento crucial para el alumnado, es casi como un rito de paso⁸⁵ en el que de ser considerados/as los/as *mayores* de la escuela se convierten de nuevo en los/as *pequeños/as*, normalmente, de un nuevo centro. Dicho de otro modo, si en la escuela primaria habían llegado a ser ya *veteranos/as*, controlando los códigos y normas escolares, una vez en 1º de ESO pasan a ser *los/as novatos/as*, desconocedores/as de las dinámicas internas de un nuevo espacio escolar, lo que les coloca en una posición subordinada con respecto a sus nuevos/as compañeros/as de cursos superiores.

Este cambio puede ser interpretado en nuestra sociedad como la transición entre la niñez y la adolescencia, algo que se hace visible en determinados cambios tanto físicos, como conductuales, que afectan no solo a los chicos y chicas, si no a todos/as los/as que le rodean. Un ejemplo de ello es el hecho de que las madres y padres que durante la etapa de primaria acompañaban a sus hijos/as a la escuela, una vez que estos/as llegan a secundaria, esta práctica se extingue. Lo que puede plantearse como un símbolo de independencia además de suponer un cambio importante en la relación entre los padres/madres y sus hijos/as.

Los centros por su parte, desde la modificación del sistema escolar español⁸⁶ a través de las LOGSE (Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema

⁸⁵ Me permito usar este concepto planteado por Arnold van Gennep (1986 [1909]) que suele ser usado para las prácticas asociadas a la transición entre la adolescencia y la adultez, para resituarlo en mi trabajo desde el paso de la niñez a la adolescencia. Conceptos todos muy ligados a la construcción social de dichas etapas vitales como ya anunciaría Margaret Mead (1995 [1928]). Insistiré en estos aspectos en el apartado 3.1 de esta parte dedicado a “lo que nos dice la edad”.

⁸⁶ A modo de breve apunte histórico cabe decir que hasta el siglo XIX en España no se reguló de manera global el sistema escolar. Fue a través de la Ley de Instrucción Pública, conocida como Ley Moyano (1857), que se comenzó a tratar de regular la enseñanza para que esta, entre otras cosas, fuera pública, gratuita e incluso se desvinculara de la fuerte influencia de la Iglesia Católica. Los periodos de inestabilidad política marcaron el desarrollo de esta ley, y no fue hasta ya asentada la dictadura franquista que no se promulgo otra ley al respecto. Esta fue la conocida como Ley Villar, o Ley General de Educación (LGE, 1970) de carácter tecnocrático (Lerena, 1989 [1976]) que se reformó a través de varias leyes orgánicas motivadas por la Constitución Española (1978) y que terminó por ser sustituida por la LOGSE (1990). Actualmente la Ley fundamental en vigor en materia de educación es la LOE (Ley Orgánica de Educación de 3 de mayo de 2006). Para profundizar en la historia de los sistemas escolares en España ver los trabajos de Agustín Escolano (2002) y Jean-

Educativo de 3 de octubre de 1990) han tenido que modificar sus lógicas de funcionamiento y adaptarse para atender a un mayor volumen de población y de menor edad.

En este sentido reproducir la estrategia de simular el funcionamiento de un centro de primaria, donde predomina la agrupación de materias por ámbitos de conocimiento, es una medida definida por la propia normativa como:

... especialmente relevante en el primer y segundo curso de la educación secundaria obligatoria para garantizar la transición entre la educación primaria y esta etapa educativa. Dicha integración puede hacerse en diferente grado, desde el mantenimiento de programaciones diferenciadas por materias impartidas por el mismo profesor o profesora, a la integración parcial o plena de las respectivas programaciones. (Orden 25 de julio de 2008 en BOJA 167: 9)

De los centros en los que realicé la investigación tan solo el centro Mediterráneo recoge esta medida de manera explícita en su proyecto educativo. No obstante la traducción en la práctica de dicho mecanismo está íntimamente asociada a la existencia, o no, de adaptaciones curriculares (medida en la que profundizaré en el apartado 2.2.2) para alumnado concreto. Además se apoya en otro de los mecanismos que he denominado como de transición: las actividades de refuerzo en materias instrumentales.

Estas actividades se traducen en la práctica en la constitución de grupos de refuerzo o apoyo, los cuales sí que se llevan a cabo en los tres centros educativos. Estos grupos de apoyo o refuerzo se organizan en las horas de libre disposición y en algunos casos en el horario en el que la mayoría del alumnado imparte materias optativas.

Los criterios para seleccionar al alumnado que recibirá estos refuerzos vienen marcados, de nuevo, por el nivel de competencias que en dichas materias tenga. Así por ejemplo si un chico o chica de 2º de ESO repitió Lengua Castellana o Matemáticas en 1º de ESO, necesariamente se le asignarán estas optativas de apoyo o refuerzo; o si llega desde primaria con

Louis Guereña, *et al.*, (1994). Una visión más completa desde la sociología de la educación puede verse en el trabajo de Carlos Lerena (1989[1976]).

un expediente que revele poca competencia en Matemáticas se le asignará el refuerzo correspondiente en esta materia.

Expuesto así no parece que haya ningún tipo de problema, pero ¿cómo son percibidos estos “grupos de apoyo”? Veamos lo que me comentaba una profesora de Matemáticas del centro Atlántico:

¿Quiénes van a apoyo? Los niños que van peor y los niños que aunque no quieren van mal, esos son los tontos porque van mal porque no quieren estudiar y entonces son los grupos peores, lo más malos en cuanto a comportamiento y entonces los meten allí. ¿Qué es lo que pasa? Pues que el grupo se convierte en peor todavía, se vuelve peor, porque a eso se le suma los niños que vienen y no saben el idioma y no saben qué hacer, y son niños, entonces tienen que hacer algo, aunque sea incordiar. Y normalmente incordian, porque no los puedes tener callados seis horas. Es una pena pero que es que no hay otra forma, a ver donde los metes. (Profesora de Matemáticas: Centro Atlántico)

Una medida diseñada para reforzar contenidos se transforma, a través de este comentario, en una forma de generar grupos de nivel dentro del centro que precisamente se negaba a instaurar agrupamientos flexibles, argumentando que esta forma de proceder era discriminatoria para determinado alumnado.

No pongo en duda que los refuerzos y apoyos educativos sean útiles en algunos casos, lo que sí que cuestiono abiertamente es que estos tengan que hacerse a través de la creación de grupos separados y además en las horas dedicadas a asignaturas optativas, en las que como me comentaba un alumno de 2º de ESO del centro, se imparten asignaturas más atractivas:

Andrés es un chico que está en 2º de ESO, lleva en el centro tres años, cuando llegó desde Colombia. Se le ha propuesto ser candidato a entrar en el programa de diversificación de 3º ya que repitió 1º y ahora en 2º no le van mejor las notas. Me dice que él entiende que el primer año no le fue bien porque acababa de llegar y todo era nuevo, pero que ahora él está cansado de dar Lengua a todas horas. Dice que desde que entró iba al apoyo de Lengua porque no se le daba bien, pero no solo apoyo, también daba Lengua en las clases normales y en las optativas. Él preferiría dar Informática como sus amigos de clase y no tenerse siempre que ir al aula de apoyo. Me hace gracia porque dice que parece que lo más importante en España es la Lengua y no otras cosas que sí se le dan bien. (Conversación con Andrés, alumno de 2º de ESO, Centro Atlántico)

Es evidente que Andrés necesitaba reforzar sus conocimientos en la materia de Lengua para poder superar el curso, pero también es interesante mostrar su sensación de estar atrapado en una lógica en la que el refuerzo se

convertía en una actividad pesada para él, que le impedía realizar otras y que además le apartaba de su grupo de referencia. Ante estos hechos es fácil comprender las resistencias a dichos apoyos que podían generarse en Andrés y en chicos y chicas en su misma situación.

Pero concretamente estos apoyos y refuerzos no son solo una estrategia organizativa⁸⁷, también afectan, en la mayoría de los casos al currículum, por lo que vendrían a formar parte del segundo bloque de medidas que la normativa contempla para atender a la diversidad: los Programas de Atención a la Diversidad o medidas curriculares.

2.2 Adaptando el currículum a la diversidad: medidas curriculares de atención a la diversidad

Antes de abordar dichos mecanismos de atención a la diversidad a través de las prácticas de los centros, me parece necesario aclarar que estas medidas dejan al descubierto la incapacidad del sistema escolar actual para llegar a todos/as. Entiendo que el currículum escolar es un *artefacto social* (Hargreaves, 2003), una organización del conocimiento fragmentada, estandarizada y construida –histórica y socialmente– que “no ha logrado captar o respetar los intereses de muchos estudiantes, en particular aquéllos con menor rendimiento académico” (Hargreaves, Earl y Ryan, 1998: 129). De aquí que una de las respuestas a estas situaciones haya sido que se desplieguen toda una serie de mecanismos de readaptación curricular destinados a este alumnado.

⁸⁷ Faltaría por incluir una cuarta medida organizativa que, a diferencia de las tres presentadas, no se centra en la transición entre educación primaria y ESO. Esta sería la de agrupar algunas materias optativas en 4º de ESO con el fin de fortalecer ciertos conocimientos según se encamine la continuidad del alumnado en el sistema escolar. Es decir, dependiendo de si este alumnado va a cursar bachillerato o formación profesional se le recomendará, desde el departamento de orientación, que escoja unas asignaturas y no otras. No he profundizado en dicha práctica a través de las cuales se generan itinerarios académicos concretos, dado que no poseo suficientes datos que me ayuden a realizar una aproximación crítica a tal práctica.

El problema reside en que dichas medidas no son tomadas normalmente⁸⁸ como una alternativa superadora de dicha concepción del currículo escolar, si no que lo son desde la lógica del rendimiento escolar y la adecuación o no del alumnado a dichos estándares. Por ello en el momento que un/a alumno/a no alcanza determinados niveles se le coloca la etiqueta de “alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo”⁸⁹ y comienzan a desplegarse toda una serie de programas de atención individualizada que en muchos casos, lejos de equipárale con el resto del alumnado, mantienen en el tiempo las distancias con respecto a estos/as.

Considero que no hay mejor forma de mostrar esta afirmación que exponiendo cómo se ponen en marcha estos mecanismos y las interpretaciones que de ellos se dan en los centros escolares.

En el Esquema 2 se muestran las medidas de tipo curricular que la normativa establece. Como ya he comentado, los programas de refuerzo y los programas de adaptación curricular se complementan con el resto de medidas de tipo organizativo. En los siguientes apartados describiré brevemente en qué consisten y analizaré el funcionamiento de cada uno de ellos y de algunas prácticas derivadas de los mismos en los centros en los que realicé la investigación.

2.2.1 Machacando contenidos: Programas de Refuerzo

Estos programas, en la mayoría de los casos, se materializan en los grupos de apoyo y refuerzo que expuse anteriormente. Dentro de estos programas

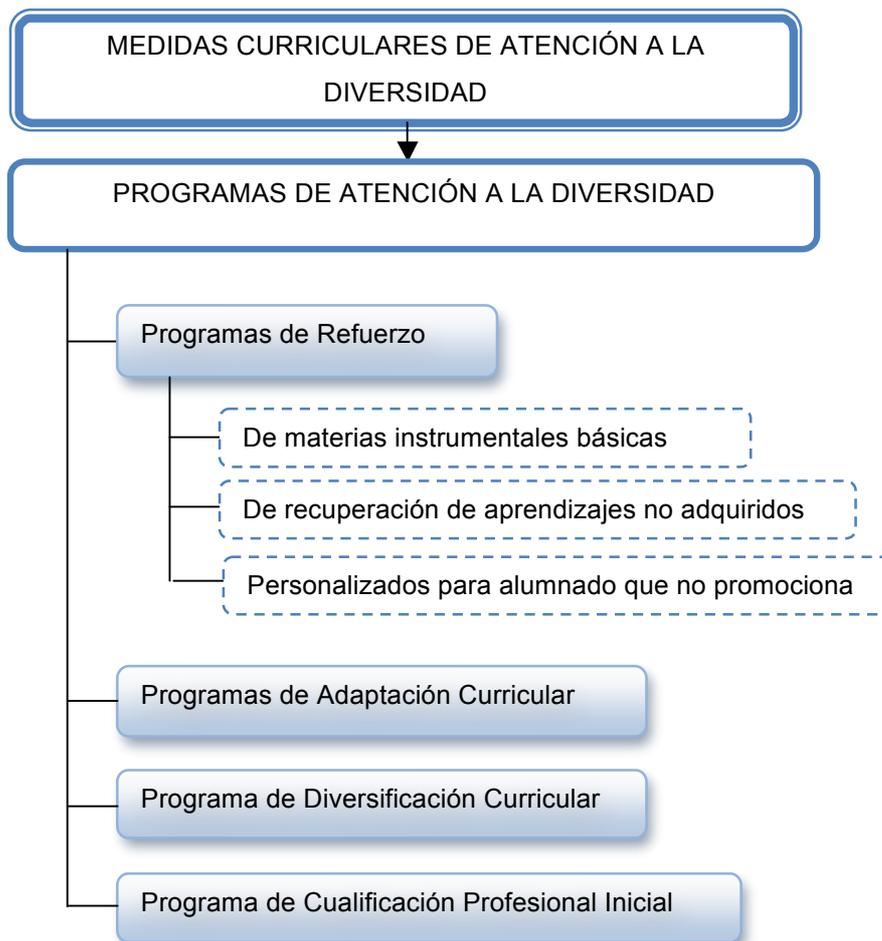
⁸⁸ Digo normalmente porque no puedo negar los esfuerzos que muchos profesionales de la educación y de la investigación en materia educativa hicieron, y están haciendo, por promover un cambio hacia una mejora de la educación escolar a través de un enfoque curricular más integrado y global (Beane, 2005). Así quiero resaltar desde la ya clásica propuesta pedagógica dialoguista de Paulo Freire (1970), a los planteamientos críticos con la actual organización del conocimiento en saberes parcelados de Edgar Morin (2000, 2001a y 2001b), e incluso la novedosa propuesta explicitada por Desiderio de Paz Abril (2007) que desde un enfoque pedagógico crítico plantea el necesario cambio hacia una educación y unas escuelas para la ciudadanía global.

⁸⁹ Según la normativa, bajo esta categorización se incluye a alumnado con necesidades educativas especiales, alumnado con incorporación tardía al sistema escolar, alumnado que requiere medidas de carácter compensatorio y alumnado de altas capacidades intelectuales. (Orden 25 de julio de 2008 en BOJA 167: 10)

existen tres modalidades, según las características del alumnado y las necesidades que se les atribuyan. Entre los más habituales se encuentran el programa de refuerzo en materias instrumentales básicas –Matemáticas, Lengua Castellana y Lengua Extranjera–, el programa de recuperación de aprendizajes no adquiridos y el programa de refuerzo personalizado para alumnado que no promociona.

Todos los centros de la investigación cuentan con la aplicación de estos programas en sus proyectos educativos –aunque algunos lo detallan más que otros–.

Esquema 2. MEDIDAS CURRICULARES DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD



Fuente: Elaboración propia a partir de la Orden de 25 de julio de 2008.

El programa de refuerzo en áreas instrumentales básicas –Lengua Castellana, Matemáticas y Lengua Extranjera– está destinado al alumnado que, cursando 1º o 2º de ESO, no promociona curso; al que sí promociona pero sin superar algunas de estas materias; al que acceda a 1º de ESO y se detecte una necesidad de refuerzo, o a cualquier alumno/a en el/la cual se perciban dificultades en algún momento del curso.

Estos apoyos se dan en grupos separados del resto de la clase –según la normativa, de no más de quince alumnos/as–, ya sea en el horario en el que se imparten materias optativas o en las horas de libre disposición.

En general esta medida es muy bien valorada por el profesorado, que entiende que si un/a alumno/a no puede seguir el ritmo de su clase de referencia, es mejor que tenga una atención más personalizada en la que se le refuercen dichas materias.

Pero el problema estriba, como me comentó la orientadora del centro Atlántico, en que muchas veces derivar a cierto alumnado desde que entra en el instituto a estos grupos les “condena” para el resto de su escolaridad secundaria a transitar por continuos refuerzos y apoyos sin alcanzar nunca el nivel de la clase en general:

Depende, siempre depende de los casos, tenemos chavales que con un trimestre en apoyo superan su dificultad y se integran perfectamente... pero lo normal es que nos lleguen niños con graves problemas, con niveles de 3º de primaria y a los que es muy difícil integrar en el grupo en igualdad de condiciones ¿Cuándo llegarán a tener el mismo nivel que su clase si mientras ellos avanzan los otros también?... para estos pues hacemos adaptaciones curriculares y les tratamos de dar todos los apoyos posibles... Pero el problema es si se juntan todos estos en los grupos de refuerzo con otros chavales que simplemente no quieren hacer nada, entonces se genera un clima en el que no es muy fácil trabajar. Pienso que debería hacerse de otra forma para no condenarles a todos al fracaso. (Orientadora: Centro Atlántico. curso 2008/09)

Desde este punto de vista es difícil ver las ventajas que pueden tener estos programas para el alumnado, aun así se considera por parte del profesorado una buena estrategia, como ya mostré anteriormente.

Pero siguiendo el Esquema 2, otro de los programas de refuerzo, complementario al anterior, es el destinado a la “recuperación de aprendizajes no adquiridos”.

Desde la normativa se establece que podrá incluirse en los programas de refuerzo de materias instrumentales a alumnado al que se le aplique el “programa de recuperación de aprendizajes no adquiridos”. Las diferencias entre ambos programas residen en la evaluación llevada a cabo en cada uno de ellos. Si en el primer caso los refuerzos no tienen calificaciones, en el segundo el alumnado debe superar las evaluaciones como cualquier otro/a alumno/a, dado que si se le aplica es porque promocionó de curso sin haber superado todas las materias.

Este era el caso de Bryan, un chico de 3º de ESO del centro Atlántico al que entrevisté a petición del departamento de orientación, que en esos momentos estaba recabando datos para saber si el chico era apto para entrar en el programa de diversificación.

Él había llegado de Colombia en 5º de primaria, cuando se escolarizó en un centro próximo al Centro Atlántico. Pasó a ESO sin ninguna dificultad desde primaria, pero repitió 2º de ESO y en el momento que yo le conocí estaba cursando 3º con algunas asignaturas pendientes del año anterior:

INVESTIGADORA: Ahora mismo no estás repitiendo curso ¿no?

ALUMNO: No, eso fue el año pasado que repetí 2º.

INVESTIGADORA: Ah vale, entonces me he equivocado, pero tienes asignaturas pendientes de 2º ¿no?

ALUMNO: Si, si, Lengua, Matemáticas, Inglés... Naturales y Música.

INVESTIGADORA: Entonces ahora mismo tienes las de 3º y ¿todas esas de 2º?

ALUMNO: Si, pero ya creo que pasé algunas con trabajos y eso, hasta el final del curso no me lo dicen seguro, pero voy haciendo trabajos que me mandan y creo que están bien... lo malo es que ahora en la primera evaluación me han quedado seis de 3º... (Entrevista con Bryan)

La sensación de saturación de trabajo que pudiera llegar a sentir Bryan queda, desde mi punto de vista, totalmente justificada, dado que no solo tenía que superar todas las materias del curso actual, si no también recuperar las del año anterior en el mismo periodo de tiempo. En este sentido un profesor del centro Mediterráneo me comentaba que el hecho de

no poder repetir más de un curso en ESO daba como resultado que parte del alumnado fuera arrastrando materias y frustrándose ante la sucesión de lo que se consideran “fracasos” en la escuela:

... la enseñanza secundaria obligatoria es hasta los dieciséis años, antes a los nueve, a los diez, ibas si querías a la escuela y si no estabas escolarizado no pasaba nada, eso sí ha sido un avance grande, obligatoria hasta los dieciséis años, pero yo creo que está mal llevado, porque es hasta los dieciséis años y pueden repetir solo una vez el curso, y si no ya pasan automáticamente, entonces ahí está el fallo porque yo tengo niños en 3º que no han aprobado una asignatura en su vida, y que además siempre van arrastrando materias de otros años si no pudo sacárselas en un año ¿cómo va a sacarse esas y otras tantas de otro curso superior? Es que es imposible (Tutor de 3º de ESO: Centro Mediterráneo)

Por último cabe mencionar los programas dedicados exclusivamente al alumnado que no promociona curso. Estos dispositivos son mucho más personalizados en cuanto a que, según la normativa, se deben diseñar actividades concretas para que el alumno/a supere las dificultades que haya tenido y que le hayan impedido superar el curso. Además de esto también se les puede incluir en el programa de refuerzo en materias instrumentales básicas si se considera necesario.

Los tres programas mencionados se implementaban en los tres centros donde realicé trabajo de campo. Las diferencias que pude observar en la puesta en práctica de los mismos son relativas a la cantidad de alumnado y a los recursos humanos de que disponían los centros. Así me lo comentaba la orientadora del centro Atlántico:

Mira, nosotros tenemos un aula de apoyo para más de mil alumnos, con eso atendemos a todos los alumnos del centro (risas) y una orientadora, que ya de por sí tendría que haber dos ¿No? Y sin embargo no lo consideran, todos los centros tienen un orientador, salvo que te pases de veinte unidades de secundaria, lo que tienen establecido es que si te pasas de veinte unidades de secundaria ya te mandan un segundo... el segundo orientador, sin tener en cuenta si el centro tiene bachillerato, tiene aula de apoyo... eso ya no se cuenta, no se considera (...). Entonces con estas condiciones no podemos funcionar igual que el centro Mediterráneo que tiene menos de la mitad de nuestro alumnado, aquí no se puede hacer todo, se hace lo que se puede. (Orientadora: Centro Atlántico. Curso 2008/09)

Parece pues claro, que a pesar de que en la normativa estos dispositivos de refuerzo se planteen como básicos para superar ciertas desigualdades académicas, su mera puesta en marcha no garantiza tal objetivo. Los centros, limitados por sus recursos materiales y humanos, las formas en las

que se llevan a cabo en un contexto de continua tensión entre lo que el alumnado aprende y lo que el profesorado entiende que debería aprender, los límites y objetivos fijos que plantea el propio currículum de ESO... Todos estos elementos juegan un papel, si no determinante, sí crucial a la hora de valorar su utilidad última.

Los riesgos están ahí, aplicar los programas de refuerzo con la intención de que el alumnado supere o mejore determinados contenidos curriculares sería la filosofía central de estos, pero el modo en el que esto se articula y se pone en práctica puede hacer que se mantengan y enquisten determinadas situaciones de desigualdad en las que se encuentra parte del alumnado.

2.2.2 Personalizando contenidos: Programas de Adaptación Curricular

De nuevo estos programas se llevaban a cabo en todos los centros participantes en la investigación. El objetivo de dichos programas es claro y queda implícito en su propio nombre: adaptar el currículo.

Según la propia normativa:

La adaptación curricular es una medida de modificación de los elementos del currículo, a fin de dar respuesta al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. (Orden 25 de julio de 2008, en BOJA 167: 10)

Según el grado en el que deba adaptarse el currículo, las modificaciones introducidas pueden ser más o menos significativas. No me detendré demasiado en estas medidas ya que al ser habitualmente de corte individual tienen características propias –en cuanto a contenidos, objetivos, metodología, organización de tiempo y espacios, etc.– diseñadas para cada alumno/a al que se le aplica.

Lo que sí que me parece relevante destacar es que estos programas están basados en cuatro principios rectores que la normativa específica, pero no explica:

La escolarización del alumnado que sigue programas de adaptación curricular se regirá por los principios de normalización, inclusión escolar y social, flexibilización y personalización de la enseñanza. (Orden 25 de julio de 2008, en BOJA 167: 10)

Normalización, inclusión escolar y social, flexibilidad y personalización, son principios que se establecen desde la LEA (Ley de Educación de Andalucía) pero en la cual tampoco se definen. Es esperable que, ante la falta de concreción de dichos principios por parte de la norma, estos sean interpretados libremente por los centros.

Uno de los grupos de alumnado a los que pueden ir dirigidos estos programas son aquellos que se incorporan tarde al sistema educativo y que son denominados desde la propia normativa como “Alumnos de incorporación tardía al sistema educativo” (Orden 25 de julio 2008). Es evidente que este alumnado suele ser población inmigrada de nacionalidad extranjera.

Para ellos y ellas se indica que la escolarización debe realizarse atendiendo a sus circunstancias, conocimientos, edades e historiales académicos. Además se permite que los centros les escolaricen uno o dos cursos anteriores al que les correspondería por edad, si se detecta desfase curricular⁹⁰. De la misma forma se plantea que si el/la alumno/a presentase “graves carencias en lengua española” recibirá atención específica “compartiendo el mayor tiempo posible en el grupo ordinario.” (Orden 25 de julio de 2008 en BOJA 167: 10).

Como mostraré más adelante al hablar de las medidas de atención a la diversidad diseñadas específicamente para el alumnado inmigrado de nacionalidad extranjera, estas directrices no siempre se cumplen. Este hecho tiene que ver de nuevo con la implicación del profesorado, con los medios humanos y materiales con los que los centros cuentan, y con la autonomía que estos tienen para interpretar y aplicar las normas.

⁹⁰ Las formas de detectarlo difieren según los centros y el momento de incorporación a la escuela. Normalmente son los equipos de orientación quienes se ocupan de realizar las evaluaciones pertinentes y las posteriores adaptaciones que se consideren necesarias.

Cuando se han tomado todas las medidas ya presentadas para un/a alumno/a, y aun así este/a sigue sin *acomodarse* a las rutinas escolares y a los patrones de éxito escolar, se pasa a incorporarlo/a a los programas de diversificación curricular o a los programas de cualificación profesional inicial. Veámoslo.

2.2.3 Reorganizando contenidos: Programa de Diversificación Curricular

La diversificación curricular es un procedimiento excepcional al que se recurre tras haber agotado todos los mecanismos previstos de atención a la diversidad (actividades de refuerzo, adaptaciones curriculares, etc.). A través de esta medida se pretende que el alumnado obtenga el título de Graduado en ESO, siempre y cuando no pueda lograrlo siguiendo el currículo ordinario⁹¹.

En los grupos de diversificación se reorganiza el currículo de ESO agrupando los contenidos en dos grandes ámbitos: el lingüístico y social (en el que se incluyen aspectos básicos de Ciencias Sociales, Geografía e Historia y Lengua Castellana); y el científico tecnológico (en el que se incluye Ciencias Naturales, Tecnología y Matemáticas).

A través de esta medida se forman grupos con el alumnado que no consigue superar el currículo ordinario y que se encuentra escolarizado en 3º y/o 4º de ESO (incluso el alumnado que cursa 2º de ESO, si ha repetido 1º o 2º y va a pasar a 3º, puede ser incluido en este programa).

La tutoría de estos grupos se comparte entre el/la tutor/a del grupo de referencia y el/la orientador/a, ya que el alumnado incluido en estos programas sigue figurando en las listas de su grupo clase. Las mayores diferencias entre centros en cuanto a la aplicación de este programa vienen

⁹¹ Los criterios para acceder y formar estos grupos se recogen en la 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. Una lectura interesante de carácter descriptivo al respecto podemos encontrarla en el texto de Francisca Martínez Medina (2009).

de la mano de la organización horaria y del tiempo que estos/as alumnos/as pasan con el grupo de referencia y con el grupo de diversificación.

A parte de las horas destinadas a los ámbitos sociolingüístico y científico tecnológico (catorce horas semanales en 3º de ESO y quince o dieciséis horas semanales en 4º de ESO), dos de los centros cuentan con un ámbito aplicado –centro Andarax y Mediterráneo– que ocupa tres horas semanales, y que también se imparte en el grupo específico. El resto del tiempo se organiza en cada centro de forma diferente, y si bien de forma general se comparten algunas materias con el grupo de referencia (como Educación Física, Religión o Alternativa o Informática), vemos como, en el centro Andarax, Inglés se da en el grupo específico mientras que en los otros centros se da con el grupo de referencia; o que las tutorías con el/la tutor/a del grupo general se suprimen en el centro Atlántico y se realizan solo tutorías con la orientadora en el grupo específico.

En este último centro se explicitaba en su proyecto de centro que estos grupos tendrían una hora de tutoría con el tutor del grupo de referencia. Sin embargo, como me comentaba el propio tutor del grupo de 4º de referencia del alumnado de diversificación, las tutorías se hacían casi siempre con la orientadora del centro y no con el grupo de referencia:

... yo solo doy a la hora de tutoría, que ahí si están todos menos los que nunca vienen, hasta los de diversificación, pero ellos vienen a veces porque pensamos que era mejor que la orientadora les diera la mayoría de las tutorías porque está más encima de ellos siempre. (Tutor de 4º de ESO: Centro Atlántico)

Me centraré en mostrar una experiencia concreta vivida en este centro con el grupo de diversificación, por ser con el que más contacto tuve debido a las circunstancias del trabajo de campo, y al mismo tiempo por la singularidad de la puesta en práctica de dicho programa.

En general el grupo de 4º de diversificación en este centro estaba bastante aislado del resto, nunca asistían a excursiones, ni a actividades especiales que se organizaran en el centro. Sin embargo, según la orientadora (a partir

del curso 2008/09) esta forma de organizarse era muy positiva para el alumnado, que compartía una historia de fracasos escolares constantes.

En grupos reducidos como estos –no más de quince alumnos/as– a cargo de dos profesores/as, según ella, se generaba un clima de aula muy positivo y sobre todo, se mejoraba la autoestima de los chicos/as:

Estos niños no son malos estudiantes, lo que les pasa es que no están motivados y no se sienten valorados en la clase normal. Por sus formas de ser o por sus circunstancias personales se difuminan en el aula, no se suelen portar mal en clase pero a la hora de evaluarlos pues no superan las asignaturas. (Orientadora: Centro Atlántico)

Durante el trabajo de campo, y en colaboración con la orientadora del centro, esta me planteó que le ayudara a pasar unos cuestionarios⁹² al alumnado que había sido propuesto por los/as tutores/as para que al año siguiente pasaran al programa de diversificación. En total eran once alumnos y alumnas que en ese momento estaban en 2º y 3º de ESO repitiendo curso, y cuyas calificaciones en el segundo trimestre no les auguraban promocionar al siguiente nivel.

Más de la mitad de estos chicos y chicas tenían alguna nacionalidad extranjera o sus padres y/o madres eran de nacionalidad extranjera, hecho que llamó mi atención y que me empujó a consultar los datos de dichos grupos de diversificación en ese mismo curso. En 3º de diversificación para el curso 2008/09 había ocho alumnos/as, tres de ellos/as de nacionalidad extranjera y dos nacidos/as en España pero de padre y/o madre con nacionalidad extranjera. En el grupo de 4º, de diez alumnos y alumnas, cuatro tenían nacionalidad extranjera y el resto española (nacionalidades que coincidían con las de sus progenitores).

Esta sobrerrepresentación de alumnado con alguna nacionalidad extranjera en este programa me llevó a pensar que estos grupos eran otra medida

⁹² A modo de guión de entrevista, el cuestionario tenía como fin recabar algunos datos sobre el alumnado referentes a su situación familiar, escolar y personal, conocer sus motivaciones, su situación en el centro e incluso sus proyectos de futuro. Gracias a que se me permitió pasar estos cuestionarios, pude conocer mejor a varios alumnos que luego quisieron prestarme las historias que forman parte del presente trabajo. Además de esto, mi rol en el centro adquirió un nuevo matiz más participativo y activo con el alumnado.

segregadora de la escuela que lograba separar de la clase de referencia a dicho alumnado, que además era visibilizado en el centro como “el grupo de los torpes”.

Pero siendo coherente con mis observaciones durante el trabajo de campo, no puedo mostrar que esta medida fuera percibida como negativa por el alumnado al que se le aplicaba, y tuve la oportunidad de comentarlo en varias ocasiones con los propios alumnos y alumnas del grupo de diversificación de 4º de ESO. De hecho la orientadora –tutora de dicho grupo– organizó una excursión con ellos/as a un jardín botánico de la ciudad a la que me invitó y a través de la cual pude conocerles mejor:

A las 8:30 de la mañana estaba en la puerta del centro con Patricia, la profesora del ámbito científico tecnológico de diversificación de 4º de ESO. Fina, la orientadora, les había dicho a los chicos y chicas que trajeran a la excursión comidas “típicas”. El grupo de diversificación está compuesto por Julio (un chico de Almería de dieciocho años que quiere ser militar, le encanta el rap y me dice en el camino al autobús que si no llega a ser por la diversificación hubiera dejado el instituto ya); Paco (un chico almeriense de dieciséis años que quiere continuar haciendo bachillerato), Juan y Francisco (dos hermanos gemelos de Almería de diecisiete años, sus padres se separaron hace poco. Su madre tuvo que mudarse del barrio y se marchó a otro más alejado del instituto lo que hace que ellos tengan que levantarse a las seis de la mañana para poder asistir a clase), Mamadou (un chico de Guinea, lleva un año en España y su mejor amigo es Francisco, siempre están juntos tanto en clase como en los recreos. Dice entender perfectamente el castellano pero aún no lo habla con soltura. Según él, lo que más le cuesta es escribir), María y Clara (dos hermanas de nacionalidad ecuatoriana de dieciséis y dieciocho años. Llevan ocho años en España y me dicen que solo volverían a Ecuador de vacaciones). Estas chicas están siempre con Tamara (una chica almeriense de dieciséis años). A la excursión ha faltado Germán (un chico extremeño de diecisiete años que juega en el equipo de fútbol de la ciudad, está interno en una residencia del club. Tuve la ocasión de conversar con él días atrás y me dijo que algunos valen para estudiar y otros no y que él valía para jugar al fútbol pero no para los estudios) y Julieta (una chica que no he conocido, pero que por lo que me ha contado la orientadora vive con su abuela, es de nacionalidad colombiana y es “algo conflictiva”, su madre vive en Estados Unidos con su quinto marido y la chica, de dieciséis años, se integra poco con el grupo de diversificación). En general este grupo, según Fina, ha ganado en autoestima y se apoyan unos a los otros. Junto a Patricia y los/as chicos/as cruzamos el puente. Para ser una excursión somos muy pocos, pero es que este grupo nunca había salido de excursión y Fina, como tutora quería hacerles un regalo. (Observaciones: De excursión con diversificación)

Estos/as comentaban que desde que estaban en diversificación se sentían más valorados/as y con más ganas de estudiar, incluso uno de ellos quería hacer bachillerato, cuando el itinerario que se le había propuesto desde el centro era el de la formación profesional. Además pude observar cómo lo

que realmente se esperaba en muchas ocasiones de estos/as alumnos/as es que tras terminar la ESO abandonasen el sistema escolar:

Hombre pues con estos chicos tú verás, algo hay que hacer, por lo menos que tengan el título de secundaria, pero vamos que el abandono es frecuente y más con esta gente que una vez que cumplen los dieciséis lo que quieren es ponerse a trabajar. (Conversación con Profesora del ámbito científico tecnológico del grupo de diversificación de 4º de ESO: Centro Atlántico)

A tenor de este discurso interpreto que las expectativas académicas, que el profesorado tiene sobre este alumnado, generalmente no son las mejores. No obstante, y paradójicamente, dicha medida es valorada positivamente por el profesorado:

Creo que es una forma de atenderles mejor, porque en la clase normal no hay forma con tantos como son y no puedes hacer mucho para ayudarles en cincuenta minutos, en diversificación les dan lo que necesitan si no pueden, no pueden, y algo hay que hacer ¿no? (Conversación con Profesora de Filosofía: Centro Atlántico).

Y es que es evidente que este dispositivo conlleva que la heterogeneidad en los ritmos de aprendizaje del aula ordinaria se reduzca, puesto que se separa a aquellos y aquellas que se considera que tienen más dificultades que el resto, dejando los grupos de referencia tan solo con el alumnado que, se entiende, no necesita una atención específica. Es decir, la valoración positiva por parte del profesorado acerca de este dispositivo entiendo que se debe más a que les *facilita* el trabajo, que a que reconozcan en el mismo la posibilidad de conseguir buenos resultados académicos en los/as alumnos/as.

Si nos centramos en el ámbito de las relaciones entre el alumnado vemos que la situación que viven está muy lejos de lo que la propia normativa establece:

La inclusión de quienes cursan diversificación curricular en los grupos ordinarios se realizará de forma equilibrada entre todos ellos y procurando que se consiga la mayor integración posible de este alumnado. (Artículo 23, Orden 25 de julio de 2008. BOJA 167: 13)

En este caso solo dos chicos del grupo pasaban los recreos con otros chicos y chicas del instituto, mientras el resto de la clase formaba grupo en el recreo argumentando que entre ellos/as se entendían mejor que con el

resto, ya que se conocían mejor y se sentían “como en familia”. Y claro, aquí las percepciones de unos/as y otros/as tienen su peso, pues al pasar los cuestionarios a futuros/as candidatos/as a diversificación, uno de los chicos me preguntó: “¿Esto para qué es?”. Yo le dije que para diversificación, y él me contestó: “¿Para la clase de los tontos? Yo no quiero estar en esa clase.” Finalmente, y en parte debido a su resistencia y a la de su familia, no entró en el programa de diversificación.

Como pude observar, las ideas que de este dispositivo tenían el resto del alumnado no eran en absoluto positivas. Es más, algunos alumnos/as criticaban duramente dicha medida por entender que se estaban dando facilidades a unos/as mientras que para otros/as no había ninguna ventaja:

Yo es que no estoy de acuerdo con eso, porque ellos van a sacarse el título como yo pero claro, tienen otros libros más sencillos, las clases son más fáciles y además les aprueban los exámenes. ¿Y a nosotros qué? Yo también quiero el título sin hacer nada, es que no es justo. (Conversación: Alumna de 4º de ESO: Centro Atlántico)

Y este discurso, bastante común entre el resto de los/as estudiantes del centro, visibiliza una situación lejana a la integración deseable, al menos tal y como se plantea en la normativa.

En resumen, estamos ante una medida diseñada para atender a la diversidad (en este caso vinculada a las dificultades de acceso al currículo ordinario), y que es valorada por el profesorado y por el propio alumnado que se ubica en ella como muy positiva, pero la exclusión de este alumnado por parte del resto es inevitable, dado que no comparten casi ningún espacio. Se repite pues la situación: medidas que terminan aislando al alumnado en vez de integrarlo y que insisten en homogeneizar al alumnado dentro de los centros según sus capacidades.

2.2.4 Ofreciendo otros contenidos: Programa de Cualificación Profesional Inicial

Este programa está regulado en Andalucía por el Decreto 231/2007 de 31 de julio, que en su artículo 22 especifica:

La Consejería competente en materia de educación organizará y, en su caso, autorizará programas de cualificación profesional inicial con el fin de favorecer la inserción social, educativa y laboral de los jóvenes mayores de dieciséis años, cumplidos antes del 31 de diciembre del año de inicio del programa, que no hayan obtenido el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria. (Art.22 Decreto 231/2007 de 31 de julio)

Es un programa específico para mayores de dieciséis años. Como ya comenté al describir los centros, el centro Andarax y el centro Mediterráneo contaban con programas de ese tipo –Auxiliar de Carpintería en el primero y Auxiliar de viveros, jardines y parques en el segundo–.

Según las memorias informativas de los centros, el centro Mediterráneo en el curso escolar 2009/10 contaba con un total de quince alumnos/as cursando este programa. De ellos/as la mayoría eran chicos (trece), de todos/as los alumnos/as diez tenían más de dieciséis años y cuatro tenían alguna nacionalidad extranjera. En el centro Andarax, para el mismo periodo y en su programa concreto, había matriculados trece alumnos, todos chicos, la mayoría (diez) menores de dieciséis años y cuatro de ellos de nacionalidad extranjera.

Al no ser estos dispositivos relevantes en mi investigación, no profundicé durante el trabajo de campo en los mismos. Tan solo decir que estos programas llamaban mucho la atención de parte del alumnado que no superaba los cursos y que veía en ellos una opción para sacar la titulación al mismo tiempo que podían aprender un oficio.

2.3 Medidas de atención específica a la diversidad de “los/as inmigrantes” en la escuela

Una vez expuestas todas las medidas de atención a la diversidad que se contemplan en la normativa y que se ponen en marcha, de un modo u otro, en los centros, queda hacer una mención especial a la gestión de un tipo de diversidad que, si bien queda reflejada en casi todos los dispositivos anteriores, también comporta una serie de peculiaridades que la hacen objeto de medidas específicas.

Esta diversidad viene de la mano del alumnado inmigrado y/o de nacionalidad extranjera. Como mostraré con más detalle al analizar los discursos que desde los centros hacen referencia a dicha población, la preocupación central con respecto a este alumnado tiene que ver con el dominio de la lengua vehicular de la escuela. De esta forma se entiende que el alumnado cuyo conocimiento del castellano le impide seguir el ritmo del aula ordinaria, necesita una atención específica con el fin, al menos en teoría, de incorporarse a su grupo de referencia⁹³. Esta atención se materializa en la Comunidad Autónoma de Andalucía, como detallaré a continuación, en las ya mencionadas ATAL.

Pero estas no agotan el universo de las medidas desplegadas específicamente para este alumnado, así plantearé una de las medidas organizativas más polémicas que observé durante el trabajo de campo y que pone el acento en el proceso migratorio como factor de diferenciación de este alumnado con respecto al resto: el/la tutor/a de inmigrantes. Veamos cada una de ellas.

2.3.1 Aulas Temporales de Adaptación Lingüística⁹⁴

Ya hice mención a la popularidad de estos dispositivos diseñados exclusivamente para atender a la diversidad que portan aquellos/as alumnos/as que se incorporan a la escuela y cuyo dominio de la lengua vehicular no les permite acceder al contenido de las diversas asignaturas que se imparten en el grupo de referencia.

⁹³ Esta idea que impregna toda la filosofía educativa en el estado español se ha materializado en la creación de diversos mecanismos dirigidos exclusivamente a la enseñanza de la lengua vehicular de la escuela en las diferentes comunidades autónomas. Los trabajos de Fernando Trujillo (2004), Carmen Pérez y Marta Rahona (2006) Eduardo Terrén (2008), Antidio Martínez de Lizarrondo (2009) o José E. Linares (2006) nos ofrecen descripciones y planteamientos más o menos críticos con estos dispositivos a nivel estatal. A nivel autonómico son de enorme interés los trabajos de José Antonio García, *et al.*, (2008, 2009, 2010) y Grupo INDICE (2009) sobre las Aulas de enlace en Madrid, o para el caso de Cataluña y sus dispositivos específicos los trabajos de Ignasi Vila (2000, 2006, 2008), Ignasi Vila, *et al.*, (2006, 2009), Josep Serra (2006), Ignasi Vila y Carina Siques (2009) o Xavier Besalú (2006). Desde nuestro grupo de investigación hemos trabajado este asunto con profundidad en Francisco Javier García, José Castilla y María Rubio (2012).

⁹⁴ Para un análisis en profundidad de carácter crítico de estos dispositivos véanse los trabajos de José Castilla (2012) y Mónica Ortiz (2007).

Normalmente se trata de alumnado inmigrado de nacionalidad extranjera, y digo normalmente porque si bien en mi trabajo de campo estos dispositivos se ocupaban exclusivamente de población inmigrada de nacionalidad extranjera desconocedora de la lengua vehicular de la escuela, algunos discursos de profesorado especialista de ATAL, revelaban que en algunas ocasiones (y en algunos centros concretos), su aula era el lugar donde se reunían aquellos chicos y chicas que necesitaban apoyo educativo en Lengua, no siempre por desconocimiento del idioma. Haciendo de este dispositivo un aula de apoyo más.

Salvando estas situaciones las cuales nunca he presenciado personalmente, esta medida de atención a la diversidad puede considerarse como de tipo organizativo (ver Esquema 1), en el sentido de que los centros en su autonomía se estructuran para ofrecer al alumnado una atención personalizada en función de sus necesidades. Pero las ATAL tienen ciertas características propias que las diferencian de otros dispositivos de este tipo destinados a “atender a la diversidad”.

Una de las características de este dispositivo es que se instaura en los centros en base a la presencia de un determinado alumnado con ciertas características. Es decir, los grupos de apoyo o refuerzo pueden ponerse en marcha si el centro lo estima necesario en cualquier momento, dado que solo dependen de su propia organización. Por el contrario las ATAL requieren de profesorado especialista, y para que puedan ser solicitadas por los centros, estos deben tener alumnado escolarizado que no domine la lengua vehicular de la escuela. ¿Quiénes no dominan la lengua vehicular de la escuela? Aquellos/as que no son nativos/as, es decir, personas inmigradas cuya socialización se ha desarrollado en otra lengua distinta al castellano.

La propia normativa que regula dichos dispositivos lo deja muy claro en su preámbulo:

La creciente incorporación al sistema educativo de alumnado de procedencia extranjera viene suponiendo desde hace años la aparición de nuevas necesidades

educativas, motivadas fundamentalmente por la diversidad de origen y cultura del alumnado inmigrante (Orden de 15 de Enero de 2007, BOJA 33: 7)

Por lo tanto la diversidad de la que se ocupan dichos mecanismos es la que aporta el alumnado inmigrado de nacionalidad extranjera –por su origen, por su “cultura” y evidentemente por su lengua materna–. Esto hace que dichos dispositivos sean identificados por el resto de alumnado y profesorado como “la clase de los inmigrantes” y que incluso muchas veces, debido a la poca movilidad del alumnado⁹⁵, dicha aula pensada inicialmente como *de paso* llega a convertirse en la de referencia para parte de ellos/as.

Esto es lo que ocurría con Khaled, un chico de dieciséis años de nacionalidad marroquí que llevaba casi dos años en el ATAL del centro Atlántico:

El profesor de ATAL me cuenta que Khaled estuvo seis años sin escolarizar en su país, pero que es muy buen chico y tiene ganas de aprender. Habla muy poco español. Ahora estamos en la hora del nivel 3, pero Khaled que tiene nivel 2 sigue en la clase. Le pregunto directamente que si no se va con el resto y Khaled, apoyando el respaldo de la silla contra la pared me mira y niega con la cabeza. El profesor me dice que el chico se queda porque en su clase de 4º se aburre y que como tiene dieciséis años ya no tiene por qué venir, así que lo bueno es que al menos viene al instituto cuando hay clase de ATAL. Lo me que resulta extraño que nadie haga nada para que este chaval asista al centro regularmente. Parece ser, según el profesor de ATAL, que el resto del profesorado no le hace demasiado caso, como no es conflictivo pues a nadie le importa si viene o no. Desde que llegó lo ubicaron en una clase de 4º por la edad, pero no se enteraba de nada y según el profesor no se relaciona con el resto de sus compañeros, tan solo con los de la clase de ATAL aun sin, en la mayoría de los casos, hablar la misma lengua. Esto lo he observado ya en los recreos donde siempre están él, el otro chico de Marruecos que también asiste a ATAL pero menos horas y un chico que acaba de llegar de la India y que pasa tantas horas como Khaled en el ATAL, sentados en las escaleras que dan acceso al aula prefabricada donde dicha clase. (Observación: Khaled y el ATAL y Conversación con el Profesor de ATAL del curso 2008/09: Centro Atlántico)

Son varias las cuestiones que podrían plantearse desde el breve relato de Khaled, pero la que más me interesa destacar es precisamente la transformación de un dispositivo “puente”, pensado como una medida de

⁹⁵ Desde mi experiencia concreta debo decir que no existía un patrón homogéneo en cuanto a la movilidad del alumnado que asistía a las ATAL. Desde chicos y chicas que pasaban la mayor parte del tiempo en dicho aula y el resto del horario recibiendo apoyos educativos concretos; hasta algunos y algunas que en Educación Física o Educación Plástica se incorporaban al grupo de referencia. Esta movilidad venía determinada por el nivel de castellano que el alumnado iba adquiriendo, pero es difícil pensar que una persona pueda aprender un idioma en igualdad de condiciones que otra persona nativa en menos de un año, algo que no solo depende del esfuerzo de los centros educativos, sino del propio entorno social, del tiempo que lleve en el contexto lingüístico concreto, etc.

paso, en algo fijo y de referencia para el/la alumno/a. Algo debe estar sucediendo con este dispositivo para que en vez de posibilitar la integración –en términos de relación con el resto del alumnado del centro–, lleve al alumnado al aislamiento, que solo a través de patrones asimilacionistas⁹⁶ parece tener acceso a la vida común del centro. Y aunque es evidente que esto no siempre ocurre, el hecho mismo de contar con aulas aparte para un tipo concreto de alumnado, que además acaba de llegar a un centro escolar –e incluso en ocasiones al país–, es en sí mismo un factor que les diferencia y aparta de sus compañeros/as, aunque la existencia de dichas aulas se justifique en nombre de la atención personalizada.

Esta es una de las mayores polémicas (al menos en mi trabajo de campo) que suscita la puesta en marcha de estos dispositivos. La transformación de lo que se considera a nivel normativo como una forma de proceder excepcional, se ha convertido en la mayoría de los centros en una práctica normalizada. Así desde la orden que regula dicho mecanismo se expone:

Estos programas deberán realizarse en el aula ordinaria. Se podrán organizar grupos de apoyo atendidos por profesorado específico para llevar a cabo la atención fuera del aula ordinaria cuando circunstancias especiales en la comprensión expresión de la lengua española así lo aconsejen. (Orden 15 de enero de 2007, BOJA 33: 8)

Se muestra claramente que estos dispositivos deberían ponerse en práctica en el aula ordinaria, y solo en circunstancias especiales fuera de esta. Pues bien, en ninguno de los centros escolares que formaron parte de mi trabajo de campo se respetaba dicha norma, lo que podría entenderse como que en todos se han alegado “circunstancias especiales”.

Así pues, esta medida es llevada a cabo siempre fuera del aula ordinaria ya que el hecho mismo de que un chico o una chica se incorpore a la escuela sin manejar la lengua vehicular de la misma, ya es considerado en sí mismo “una circunstancia especial” y fuera de lo *normal* que se problematiza continuamente en los discursos del profesorado y en la práctica escolar:

⁹⁶ Los trabajos de Mónica Ortiz (2005, 2008) Luisa Martín Rojo y Laura Mijares (2007a, 2007b) hacen referencia a esta condición inherente a los propios dispositivos ATAL de asimilar al alumnado diverso lingüística y, supuestamente, culturalmente.

El otro día me llegaron dos guineanos que no saben nada de español, venga, a 3º de ESO, eso no puede ser, lo primero es aprender la lengua, una vez que hayan aprendido la lengua pues irán poco a poco aprendiendo Matemáticas, Historia o Geografía, pero si no saben hablar español es imposible (Director: Centro Atlántico)

Esta problematización de determinadas presencias, íntimamente ligada al dominio de la lengua vehicular de la escuela, se justifica sobre la base de que se entiende que esta es la llave para acceder al currículum y, en definitiva, a la integración escolar –en los términos en los que la plantea la propia escuela–. Para la consecución de este objetivo –que todo el alumnado inmigrado de nacionalidad extranjera y cuya lengua materna sea distinta a la vehicular de la escuela adquiriera esta– sin que ello entorpezca al resto del alumnado, se hacía pues necesaria la habilitación de espacios concretos en los que situar las ATAL. Pero como hasta ahora he mostrado, las diferencias en la puesta en práctica de dichos dispositivos, así como en las ubicaciones de los mismos, son notables entre los centros. Veámoslo.

Al inicio del trabajo de campo, en el curso 2007/08, los tres centros contaban con un/a profesor/a de ATAL itinerante, es decir, que compartía su labor docente entre estos y otros centros.

En el centro Andarax el espacio destinada al ATAL se localizaba en el edificio principal junto al aula de apoyo y a la de pedagogía terapéutica. En realidad era un aula de pequeño tamaño dedicada a usos múltiples, dado que la profesora de ATAL solo la ocupaba dos días por semana (martes y miércoles) y el grupo clase estaba compuesto por pocos alumnos/as: “una niña china, tres alumnos de Bulgaria y un alumno de Marruecos” (Profesora de ATAL, curso 2007/08 centro Andarax).

En el centro Mediterráneo el ATAL se ubicaba en el edificio secundario del centro, en el que se localizaban las aulas de informática, el laboratorio de idiomas o el aula de Educación Especial. El espacio de dicha aula era muy pequeño, con una capacidad para, como máximo, seis alumnos/as. De la misma forma que el centro anterior, el profesor de ATAL acudía a este instituto tan solo unos días a la semana –martes, miércoles y jueves– y se organizaba de tal forma que no atendía a más de tres niños/as por sesión.

En parte por el tema del espacio, pero también como estrategia pedagógica de atención personalizada:

Yo prefiero estar más horas en el centro y atender a uno o dos, como mucho a tres niños que más o menos tengan el mismo nivel, que venir menos horas y tenerlos a todos juntos. Así es que no se puede. Y luego ya cuando tienes casos concretos como el niño chino este que se acaba de incorporar y que no tiene ni idea, pues es preferible atenderlo solo a él para ayudarlo más. (Profesor ATAL: Centro Mediterráneo)

El caso más llamativo en cuanto a la distribución espacial del ATAL era el del centro Atlántico. Como ya expuse al hablar de los tamaños de los centros, este era el más grande tanto en dimensiones como en número de alumnado. El ATAL se ubicaba fuera del edificio principal, al otro lado del patio del recreo y de las pistas deportivas, en un pequeño módulo prefabricado en el que se localizaban tres aulas. En una de ellas el espacio estaba organizado en torno a seis pupitres unidos en forma de mesa grande alrededor de la que se sentaba el alumnado que asistía al ATAL.

Esta ubicación, motivada por carencias de espacio en el edificio principal según el director del centro, sugiere de entrada un aislamiento de este alumnado con respecto al resto de los compañeros/as del centro; lo que tras tres cursos escolares de trabajo de campo pude confirmar en la mayoría de los casos.

Aunque ante estas situaciones la tentación a profundizar en el valor simbólico de los espacios escolares⁹⁷ es considerable, debo resituarme en el hecho de que estoy mostrando una medida específica de atención a la diversidad, su puesta en práctica y sus consecuencias.

⁹⁷ Francisco Javier García Castaño (1989) en su tesis doctoral ya realizaba un análisis de la importancia simbólica de los espacios en una institución educativa, en su caso universitaria. Desde una perspectiva más amplia me resulta muy sugerente las ideas plantadas por Michelle Foucault (1993) sobre la importancia e influencia que *las arquitecturas* tiene sobre las personas, transformándolas, enviando mensajes relacionados con las estructuras de poder, ofreciendo u ocultando conocimientos y al fin y al cabo proyectando ideas de esos *lugares* –en el sentido más amplio– que calan en la identificación de las personas que los ocupan o transitan.

Sobre estas últimas, algunos discursos apuntaban al *efecto llamada* que la puesta en marcha de ATAL podría suponer para que en ciertos centros se llegara a concentrar población inmigrada de nacionalidad extranjera:

... yo en mi otro destino los profesores no querían ATAL para que no le entraran alumnos inmigrantes, a pesar de que tenían un montón de alumnos inmigrantes con problemas y me decían: –¿Qué hacemos con ellos?– Y yo: –Pues pon aula de adaptación–, –No es que aula de adaptación no queremos porque entonces nos van a traer más–. (Orientador: Centro Atlántico. Curso 2007/08)

Este tipo de comentarios refleja una imagen estigmatizada de un conjunto de escolares con características comunes como el no tener nacionalidad española, que no la tengan sus madres y/o padres, que hayan pasado por un proceso migratorio o/y, lo más importante, que no dominen la lengua vehicular de la escuela. Dicha imagen viene construida por otra de las características propias de los dispositivos ATAL, y es precisamente su carácter fronterizo entre ser una medida de tipo organizativo y una medida de tipo curricular. Desarrollaré esta idea con un ejemplo: En el proyecto educativo del centro Mediterráneo se especifica que el “Alumnado que se incorpora tardíamente al sistema educativo presentando desfase curricular y sus necesidades obedecen a factores de desconocimiento del español o culturales” se incluirá en el programa de adaptaciones curriculares.

Dicho de otro modo, el no dominar la lengua vehicular de la escuela es sinónimo de retraso escolar, en cuanto que el acceso a los contenidos de las diversas materias queda restringido a aquellos/as que dominan el código de transmisión de los mismos. Por lo tanto las adaptaciones curriculares son, para el alumnado que no maneja este código, casi siempre significativas; lo que construye una imagen de este alumnado muy vinculada al fracaso y/o retraso escolar.

Desde esta perspectiva podría definir las ATAL como clases aparte, en las que se localiza no solo alumnado que no sabe –o sabe poco– castellano, si no que es alumnado en su mayoría con adaptaciones curriculares significativas, lo que los distancia y diferencia, si cabe aún más, del resto de sus compañeros/as en el aula de referencia, pues aun estando presentes no

están haciendo el mismo trabajo que estos –recuérdese el caso de Sara en el aula de 4º de ESO del centro Atlántico– y la interacción entre ellos/as es escasa, cuando no nula. De hecho quiero destacar una situación que viví en el centro en la que a través de un juego de rol que estábamos llevando a cabo la orientadora y yo, se hacían visibles determinadas ideas con respecto al alumnado de ATAL:

La orientadora y yo hemos diseñado una sesión con alumnos/as de 3º de ESO sobre los conflictos en el mundo. A esta actividad se han apuntado los alumnos/as de ATAL y Andrés, su profesor. Estos/as llegaron un poco tarde a la clase y se sentaron todos/as juntos/as detrás. Hemos preparado un juego de rol en el que el alumnado debía agruparse y asumir un rol: ser el pueblo, el ejército o el gobierno. Los que he identificado como los cabecillas de la clase, –todos varones y que destacaban en la clase por sus bromas y opiniones– en seguida se han pronunciado: –¡Nosotros queremos ser el Gobierno!–. Las chicas por su parte, todas sentadas juntas en el lado izquierdo de la clase, han escogido ser la población, adoptando una actitud bastante pasiva. La orientadora se ha acercado a los chicos y chicas de ATAL y les ha indicado que se unan a las chicas, y me ha parecido curioso porque le ha dicho a Andrés: –¿se están enterando?– A lo que él ha respondido: –No sé, yo creo que sí, pero con estar aquí ya es bastante–.(Sabiendo que Andrés llegó al centro con muchas ganas de hacer actividades con el resto del profesorado y que poco a poco fue frustrándose en el empeño, se entiende esta respuesta). Ante este gesto de darles el rol de “población” uno de los “cabecillas” ha dicho en voz alta: –Si, mejor que sean población que no saben hablar y así no dan problemas– Y todos se han reído, la orientadora le ha llamado la atención y él se ha justificado diciendo que lo ha dicho asumiendo el rol de gobierno.(...) En el juego se les pedía que el gobierno se reuniera con el pueblo, de forma casi natural, los chicos del gobierno se han acercado a las chicas de su clase que representaban al pueblo y se han puesto a hablar con ellas excluyendo totalmente al alumnado de ATAL que estaba justo detrás de ellas. En ese momento he intervenido parando el juego y les he dicho que realmente parecían gobiernos de verdad, excluyendo a parte su población. En ese momento han reaccionado y se han inventado una comisión del gobierno para hablar “con minorías” –idea propuesta por ellos mismos que me ha dejado bastante asombrada–, para la cual han nombrado a dos chicos del gobierno bajo el criterio de que eran los que mejor hablaban inglés, como si creyeran que con los chicos y chicas de ATAL debieran hablar inglés. (Observación: Los conflictos en el mundo 2)

A través de este relato puede observarse la falta de contacto que, en el centro Atlántico, tenía el alumnado ATAL con el resto del alumnado del centro. Algo que entiendo se debía al desinterés del profesorado en su conjunto por facilitar relaciones entre ambos y evidentemente, a la propia ubicación del ATAL que limitaba los contactos completamente.

Pero esto no es siempre así, y en este sentido los centros juegan un papel muy importante basado en la libertad de decisión en cuanto a solicitar o no este dispositivo y sobre cómo ponerlo en marcha.

Esta decisión debe ser tomada poco antes del inicio del año académico sobre la base de los datos de escolarización, e incluso en ocasiones, sobre datos estimados por parte de los centros. Así me lo comentaba el director de uno de los institutos que no incluí finalmente para desarrollar mi trabajo de campo debido a su ubicación fuera de la Barriada de las Palmeras (el ya mencionado Centro Público 1), pero donde era frecuente que se escolarizara alumnado de nacionalidad extranjera fuera de los plazos oficiales de matriculación:

Entonces hay gente que por ejemplo no conoce el idioma, no conoce el idioma para nada, están los de ATAL que este año por cierto no me ha venido ninguno de ATAL, no ha venido por... por culpa mía sinceramente, porque hemos tenido aquí un orientador todos los años, un hombre ya muy competente y se ha jubilado (...) Y este instituto que tantos inmigrantes recibe a lo mejor en septiembre teníamos aquí cinco que no sabían español, pero sabíamos que dentro de quince días íbamos a tener quince que no sabían, entonces nosotros automáticamente decíamos quince, porque sabíamos que lo cumplíamos y demás. Este año ha venido un orientador nuevo y teníamos una alumna, y yo le comenté que pusiera que teníamos cinco o seis por lo menos para que nos den el ATAL: –No, no, no– Bueno pues haz lo que quieras. Ahora resulta, mira por donde, ayer... ayer les mandé yo un papelillo (lo busca por la mesa) pidiendo ATAL... porque hay cinco, cinco chicos que no conocen el idioma para nada, hay una china que vino el otro día, una vietnamita que nada... Es que no tienen apoyo. (Director: centro Público 1)

Queda reflejado en este discurso que se trata de una medida que depende directamente de la previsión de los centros en cuanto a los apoyos que va a necesitar. Es pues un dispositivo cambiante en el tiempo, algo que pude comprobar en los tres años de trabajo de campo para cada uno de los centros.

En el centro Atlántico en el curso 2008/09 cambió el profesor, aumentó el alumnado que asistía a dicho apoyo –de diez a doce– pero se mantuvo su ubicación en el modulo prefabricado del patio. En el centro Mediterráneo se mantuvo el profesor de ATAL, pero se redujeron sus horas de asistencia al disminuir al alumnado al que atender, aun así en este centro desde el curso anterior se ponía en práctica una estrategia de acogida que ellos/as mismos/as denominaban como “el alumno tutor” que complementaba la labor del profesor de ATAL, como me comentaba la Jefa de Estudios:

El plan de acogida que tenemos con los inmigrantes este año bueno es... Primero una toma de contacto con las familias, por ver el país de donde vienen, si conocen

algún alumno en el centro, según al curso en el que vengan procuramos ponerlo si tienen algún amigo, alguien que... ponerlo con él en su misma aula, que al principio bueno esto generó un poco de debate porque decían que era como... no sé discriminarlos al ponerlos todos juntos, pero no era ponerlos a todos juntos, es simplemente no sé, ponerles a alguien que le sirva de guía, que lo tutorice un poquito los primeros días que están aquí y sobre todo a los que no conocen el idioma que tampoco están todo el día en ATAL porque ahora viene menos horas ¿no? Y bueno, eso se le busca cual va a ser el grupo idóneo y si hay alguien que... alguno que lo conozca lo podemos poner... y nada, los primeros días este alumno hace un poco de alumno tutor para que se vaya integrando y nada más. (Jefa de Estudios: Centro Mediterráneo)

Por su parte, el centro Andarax, decidió, para el curso 2008/09, no solicitar dicho recurso por entender que, a pesar de escolarizar alumnado con niveles variados en el dominio de la lengua vehicular de la escuela, podían enseñarles castellano sin necesidad de esta medida específica. Decisión que queda amparada por la propia normativa, dado que estos dispositivos no son ni obligatorios ni exclusivos para la consecución de su objetivo prioritario: que el alumnado aprenda la lengua vehicular de la escuela

El argumento que sostenían era que no había mejor forma de aprender castellano que incorporando al alumno o alumna directamente a su clase de referencia y, claro está, ofreciéndole apoyos específicos en Lengua Castellana que facilitaran dicha integración. Así lo explicaba el director del centro:

El año pasado teníamos ATAL, pero este año no la hemos solicitado porque no lo creemos necesario, no hay muchos chavales que no hablen español, unos seis o siete o así... Con los que hay pues hacemos lo que hemos hecho siempre. Antes de tener ATAL les dábamos a los chicos unos libros... Hay un español para extranjeros, y habilitamos un ordenador con un programa multimedia, había dos, uno que se encargaba desde aquí y otro desde Internet, para que ellos llevaran su auto... Pero eso lo hacemos con los niños que están aquí en 4º, que ya son mayores, para que ellos lleven su... su ritmo, pero sin otra ayuda, ya meterse en clase y poco más. Antes con el ATAL tenían sus horas aparte, pero creemos que la única forma de aprender realmente un idioma es practicándolo en el día a día. Toca inmersión lingüística y no hay más. Además nunca están solos, siempre encuentran gente que les ayuda, tenemos una rusa en 3º que el año pasado llevaba a su rusa de 2º, vaya, la acogía y entonces... y muchas veces cuando teníamos problemas pues: –Llama a Yuria– Yuria, pregúntale... lo que sea. (Director: Centro Andarax)

De nuevo vemos como la estrategia del “alumno tutor” parece ser una forma aceptada por los centros para favorecer la integración de los/as nuevos/as escolares, pero además en este centro se ampliaba dicha figura hasta

implicar a alumnado de nacionalidad española que en algunas ocasiones parecía adquirir el rol de profesor/a de ATAL:

... pues muchos tutores crean formas imaginativas, yo he sido tutor muchos años y me llegó una chinita que no sabía ni papa de español, ni papa, y había una niña que yo tenía en mi tutoría, de esto hace ya diez años por lo menos, que era una niña animosa y hablaba por los codos y la senté con ella, era fantástica pero hablaba por los codos. Y ella encantada de poder ayudarla, y la otra empezó a hablar rapidito, es decir que a veces hay que tener... Tú sabes que el menos común de los sentidos es el sentido común ¿no? Entonces hay que tener un poco de sentido común porque solucionas los problemas de una forma sencilla. (Jefe de estudios: Centro Andarax)

Sea como fuere, esta medida de atención específica apunta a la diversidad lingüística, unida estrechamente a la procedencia del alumnado, como problema a solucionar por los centros educativos –aunque algunos lo problematicen más que otros–. La ecuación es clara: si no se conoce el código en el que se transmite la información, no se puede acceder a ella, al menos por el camino deseable.

Unos optan por tener el recurso bajo el argumento de que antes de integrar a este alumnado a su aula de referencia, estos deben aprender la lengua vehicular de la escuela; otros lo solicitan sobre la creencia de que este apoyo refuerza la integración posterior y el éxito escolar del alumnado en el centro; y por último otros prescinden de él para integrar desde el principio a este alumnado con el resto de los/as compañeros/as, aunque no alcance los niveles académicos esperados (lo que refleja una filosofía pedagógica de fondo más centrada en el desarrollo personal del alumnado y menos en la adquisición de contenidos curriculares concretos):

... yo nunca le pregunto a los niños cómo van en los estudios, nunca, puede ir bien mal o regular, es que me da lo mismo, yo lo que quiero es que sean personas, porque a partir de ahí podemos entendernos, podemos hablar y tener tu espacio en la vida, porque tu vas a encontrar tu espacio, y que muchas veces ese concepto del que estoy hablando el profesorado no lo tiene tan claro. (Jefe de estudios: Centro Andarax)

Desde mi punto de vista esta debería ser la filosofía básica que impregnara todas las prácticas escolares. Pero como comenta el jefe de estudios del centro Andarax, no todo el profesorado lo tiene claro, lo que hace que siga predominando la idea que, entiendo, subyace en todas las medidas de

atención a la diversidad que hasta el momento he comentado y que rescataré al finalizar este apartado.

A riesgo de tirar piedras sobre mi propio tejado, quiero finalizar este apartado planteando una postura bastante común entre el profesorado al enfrentarse a las críticas que estoy planteando sobre los dispositivos ATAL. Como me comentaba el profesor de ATAL del centro Mediterráneo:

Es muy fácil criticar desde el sillón sin estar en el día a día, no sabéis el bien que la ATAL le hace a los niños y a los centros. (Conversación Profesor de ATAL: Centro Mediterráneo)

Personalmente no dudo que tal apoyo pueda ser bueno para el alumnado, pero lo que yo trato de hacer aquí no es criticar o valorar lo que a mí me parece bien o me parece mal. Mi labor se limita a abordar un fenómeno social concreto y realizar un trabajo de análisis e interpretación de unos datos fruto de un trabajo de campo que me ha permitido salir de ese “sillón”, de esa distancia, para estar casi tres años observando, conviviendo y compartiendo ese “día a día” de los centros educativos. Pero la naturaleza de este análisis, desde mi punto de vista, debe ser comprometida y crítica lo que me lleva a exponer determinadas situaciones que considero, generan desigualdad en el sistema escolar. Y en este sentido sí creo que esto es una responsabilidad que debo asumir, a nivel personal y en el marco de mi trabajo como investigadora.

A través de ese trabajo de campo se ha puesto de manifiesto que estos dispositivos, en cuanto a la atención que prestan al alumnado y a las relaciones que se establecen entre el profesorado especialista y estos chicos y chicas, tienen un carácter más individualizado que en contextos de aula de 30 o 35 alumnos/as donde se suceden cambios constantes de materias y profesores/as.

Además, como mostré en el caso de Khaled, este alumnado desarrolla cierto apego hacia estos profesores/as fruto del contacto frecuente y de dicha dedicación personalizada –lo que interpreto como algo que fortalece su autoestima–.

Sin embargo se visibiliza que a quienes más favorece dicha medida es al profesorado, puesto que no tiene que preocuparse de impartir Matemáticas o Historia a un alumnado al que le cuesta entenderle y que, en cierto modo, supone una invitación para que los/as docentes adopten otro tipo de estrategias pedagógicas vinculadas al trabajo con y en la diversidad –para el que generalmente no han sido formados/as–.

Desde dicha experiencia he podido ver que las mejores relaciones entre el alumnado diverso –en este caso lingüísticamente–, se daban precisamente en los centros que menos abusaban de los dispositivos ATAL, en los que existía una comunicación fluida entre el profesorado especialista –o de apoyo– y el resto de los docentes y en los que primaba una actitud de colaboración para favorecer constantemente los contactos entre el alumnado.

De nuevo planteo que son las prácticas, las formas de llevar a cabo dichas medidas, y no los dispositivos en sí, las que otorgan sentido y significado. Tanto es así que lo que en un escenario puede entenderse como un mecanismo de segregación y aislamiento, es puesto en práctica en otro como una forma de apoyar la integración de este alumnado. Desde mi punto de vista en este caso el fin –que el alumno/a aprenda la lengua vehicular de la escuela– no siempre justifica ciertos medios.

2.3.2 Una atención a una diversidad muy concreta: “el/la tutor/a de inmigrantes”

Para terminar este apartado dedicado a las medidas que ponen en marcha los centros para atender al alumnado inmigrado y/o de nacionalidad extranjera, queda mostrar una de las figuras que más me impactó al conocer su existencia.

Esta no queda reflejada en la normativa, ni en los proyectos educativos de los centros, ni siquiera se conocía fuera de las paredes del centro Atlántico. Algo que se puso en evidencia en una de las actividades que desde el grupo

de investigación llevamos a cabo con los centros participantes en la investigación a nivel andaluz. Dicha actividad era un curso de formación centrado en la atención a lo que denominados “Alumnado de Nueva Incorporación” y en la que reunimos al profesorado interesado en la temática en cada ciudad en la que trabajábamos.

Cuando organizamos la primera sesión en Almería en el centro Atlántico, los asistentes se presentaron. (...) Allí estaba una de las “tutoras de inmigrantes” (la del primer ciclo de secundaria) cuando esta se presentó al resto destacando dicho rol los demás empezaron a murmurar que qué era eso, que si eso se podía hacer... el desconocimiento de esta figura estaba más que claro entre el profesorado del resto de los centros. (Observación: Curso Proyecto ANI 1)

Así, la figura del/a “tutor/a de inmigrantes” es una forma cuanto menos *original* –entiéndase la ironía– de atender a un tipo concreto de diversidad atribuida a personas que han pasado por un proceso migratorio. Para presentar esta figura me gustaría proponer a las personas lectoras de este texto una inmersión total en el relato que me propongo contar, sin extenderme demasiado, tal y como yo misma lo viví.

La primera vez que oí hablar de esta tutoría especial estaba en el despacho del orientador, el cual se encontraba cubriendo una sustitución y no llevaba ni dos trimestres en el centro. Le estaba entrevistando y cuando le pregunté por los planes de acogida del alumnado en general, dijo:

... para alumnos inmigrantes si es verdad que lo intentamos es ponerles en contacto con la tutora de inmigrantes que es *Margarita Pérez*. Y claro muchas veces a través de ella pues se detectan otras necesidades diferentes a las de un alumno cualquiera que llega aquí al centro por primera vez y que es de aquí ¿vale? Y bueno pues para conseguir un buen nivel de integración es mejor que lo hagamos a través de la tutora de inmigrantes, que está un poco más especializada ¿no?

INVESTIGADORA: Pero... ¿Cuál es su labor exactamente?

ORIENTADOR: ¿La de *Margarita Pérez*? Es..., es... Yo no lo sé muy bien pero es la tutora del alumno..., es como una tutora normal ¿vale? Pero su alumnado de referencia son los inmigrantes ¿vale? Entonces como cualquier alumno cuando tiene algún problema va a la tutora pues estos alumnos pues pueden ir con cualquier tipo de problema que tengan relacionado con el hecho de ser inmigrantes pues hay ahí una persona que les va a ayudar en todo eso ¿vale? (Orientador: Centro Atlántico, curso 2007/08)

Mi curiosidad al escuchar esto se disparó y al escribir en mi diario de campo, las preguntas no dejaban de sucederse en el papel:

¿Qué es esto del tutor de inmigrantes? ¿Cómo se hace una tutoría específica para alumnado “inmigrante”? ¿Si entras en 1º de ESO porque acabas de llegar de otro país, sigues cuando estés en 4º atendido por el “tutor de inmigrantes”? ¿Al tener estas tutorías se les quita de las tutorías de grupo? ¿Qué problemas específicos puede tener un chico/a por haber migrado? (Aquí recordé un poco mi propia historia y cómo iba cambiando de colegio sin parar, llegando a cursar 3º de EGB en tres centros distintos... Yo nunca tuve un tutor o tutora específico por el hecho de venir de otro lugar..., pero claro, eran otros tiempos) ¿Querrán decir “extranjeros”? ¿Se centrarán en el tema de la diversidad lingüística? ¿Qué preparación específica tiene esta tutora? (Observación: ¿Qué o quién es el “tutor de inmigrantes”?)

Tenía que indagar más. Ninguna de mis compañeras del grupo de investigación habían escuchado que en centros de Málaga o Granada – donde ellas llevaban a cabo la investigación– existiera esta figura, y además mi búsqueda bibliográfica al respecto no dio ningún resultado, al menos en el ámbito de la investigación social.

Navegando por la red encontré alguna información sobre este tema. Por ejemplo, en un documento de un grupo de trabajo de la asociación de directores de institutos de Navarra en el que se decía, al exponer algunas medidas “deseables” para atender a la diversidad:

Acción tutorial individualizada. La figura del profesor tutor de inmigrantes en algunos centros está dando muy buen resultado. (Documento A.D.I. s/f: 5)

Y de hecho en dicha Comunidad Autónoma parece ser que se llevaba a cabo en varios centros –algo que pude comprobar desde varios proyectos educativos que pueden encontrarse en la red–, y esto se extendía hasta algunos centros de Asturias o Aragón⁹⁸.

Al no ser una figura regulada desde la administración pública no había normativa alguna al respecto, así que decidí hacer lo más lógico: hablar con la “tutora de inmigrantes” del centro Atlántico.

La primera sorpresa es que no había una, sino dos “tutoras de inmigrantes”, cada una dedicada a un ciclo de ESO. Y mientras que la del primer ciclo se mostraba muy reticente a hablar conmigo (como supe más tarde, debido a

⁹⁸ En una breve noticia recogida en el diario 20 Minutos (3/01/2005) se decía que las Federación de Asociaciones de Padres de Aragón (FAPAR) estaba promoviendo iniciativas para mejorar la atención a los “inmigrantes” entre ellas el “tutor de inmigrantes” encargado de acoger a la familia, realizar seguimientos individualizados y atender a los posibles problemas que pudieran surgir.

que había tenido malas experiencias personales con una investigadora de la universidad que según ella la dejó en mal lugar públicamente), la del segundo ciclo, que era la que me había comentado el orientador, me concedió una entrevista veinte días después de conocer su existencia.

Al inicio de la entrevista le pregunté por algunos datos básicos que usábamos desde el grupo de investigación para la posterior clasificación de las mismas. Una de estas cuestiones venía relacionada con el lugar de nacimiento, el cual, me indicó, era una ciudad de Argelia. En ese momento pensé que quizá ella hablara árabe y que “la tutoría de inmigrantes” venía a ser un apoyo lingüístico o de traducción para un determinado alumnado, con labores parecidas a las que hacen los conocidos como “mediadores interculturales”⁹⁹... Pero nada más lejos de la realidad, poco después me dijo que nació allí pero se vino con dos años a España y que no hablaba árabe. Comenzamos la entrevista y llegado el momento le pregunté:

INVESTIGADORA: ¿Y... en qué consiste esa figura?

TUTORA DE INMIGRANTES: Eso mismo me pregunté yo cuando me lo dieron, porque yo no lo pedí, yo me encontré que era tutora de inmigrantes ¿por qué? Porque tenía dieciocho horas de clase, porque no podía ser tutora de un grupo de la ESO porque las tutorías de la ESO requieren dos horas, y ya me montaría en veinte horas, entonces tenía que ser tutora de bachillerato, yo doy clase en 2º de bachillerato y ¿qué es lo que han hecho? Mezclarme dos grupos de 2º de bachillerato, entonces yo cojo alumnos de un 2º de bachillerato y de otros 2º de bachillerato, me junto con 35 alumnos de dos grupos, no me podían dar la tutoría porque no tengo los grupos completos y me tenían que buscar una tutoría. A otra persona y a mí que estábamos más o menos en las mismas circunstancias nos asombraron con la tutoría de inmigrantes y yo pregunté ¿qué hacemos en esa

⁹⁹ No he profundizado sobre la figura de la mediadora intercultural en este estudio, dado que es un recurso “extra”, es decir, no figura en la normativa como una “medida de atención a la diversidad” y no parte de la propia administración educativa, al menos en mi estudio. De hecho, la mediadora intercultural que conocí en mi trabajo de campo, trabajaba para una ONG contratada por la delegación de educación e intervenía a “demanda” en los centros. Su zona de acción incluía los tres centros de mi investigación, en el centro Andarax casi no la conocían –ella argumentaba que nunca la había reclamado para nada–, en el centro Mediterráneo y Atlántico su presencia era visible un día a la semana en cada uno de los centros. Ella misma se quejaba de que su función se había limitado a la resolución de conflictos escolares en los que alguna parte era identificada como “inmigrante” o “extranjera” para lo que la reclamaban en muchas ocasiones como traductora, mientras que la función –que ella consideraba como propia de la mediación– más preventiva y sensibilizadora en cuanto al respeto y reconocimiento a la diversidad se ubicaba en un segundo plano, incluso a veces se ignoraba. No es una situación anómala, algo que podemos ver en trabajos dedicados a esta figura realizados por Mónica Ortiz (2006), Francisco Javier García y Cristina Barragán (2004) o Carlos Giménez (1997).

tutoría? Pues no nos dijeron lo que teníamos que hacer. (Tutora de inmigrantes: Centro Atlántico)

Ante tal afirmación se derrumbaron todas mis ideas previas sobre lo que se suponía que era esa tutoría. Pues por una cuestión de ajustes de horarios, habían dado este cargo a determinadas personas. Daba la sensación de que no era una figura regulada por nadie en el centro, así que fueron estas profesoras las que inventaron un modo de gestionar tal responsabilidad. Así me lo comentaba:

... bueno nosotras no les damos clase a todos los inmigrantes, entonces lo primero que hicimos fue sacar un listado de todos los alumnos de inmigrantes de ESO, nosotras somos tutoras de inmigrantes de secundaria, ya en el bachillerato funciona de otra manera. Sacamos un listado y entonces vimos qué alumnos había en cada grupo y como en casi todos los grupos hay inmigrantes hicimos una carta de presentación que se la dimos a los alumnos y se las dimos a los tutores, hicimos dos cartas distintas, una carta para los tutores ofreciéndonos a ayudarles a ellos en lo que ellos quisieran y otra carta para los alumnos, diciéndoles que nosotros, aparte de su tutor podrían contar con nosotros para lo que quisieran en cuanto a problemas que tengan de convivencia, de asistencia a clase, es decir, cualquier problemas de relaciones con los demás alumnos o de otra cosa, entonces hicimos dos cartas, una para los alumnos y otra para los tutores. (Tutora de inmigrantes: Centro Atlántico)

Detengo el discurso en este punto porque a raíz de estas afirmaciones se pueden ir definiendo ciertos aspectos. Para empezar, lo correcto sería llamarle “tutora de extranjeros o de alumnado de nacionalidad extranjera” porque el listado de alumnado al que la tutora hace referencia en la cita anterior, se basa en los datos de escolarización de los que dispone el centro –es decir, edad, sexo, nacionalidad, etc.–, entre los que no se incluye ningún dato relativo a la movilidad geográfica del alumnado y por lo tanto no se sabe si este ha pasado por algún tipo de proceso migratorio.

Otro dato a tener en cuenta es que la tutora comenta que hicieron llegar al alumnado unas cartas de carácter informativo, las cuales se escribieron en castellano, algo que rompe con la idea sobre que esta figura pudiera tener alguna relación con el tratamiento de la diversidad lingüística del alumnado. Al mismo tiempo se visibiliza que esta diversidad no es ni siquiera tenida en cuenta y esto puede explicar –en parte– el hecho de que el alumnado nunca haya acudido a ellas:

Los alumnos no nos han requerido para nada; fíjate nosotros cosa que nos enteramos de inmigrantes pues se los decimos, había unas clases de apoyo por las tardes para los alumnos inmigrantes que les costaban seis euros y venían no sé cuantas horas, yo me informé hable con el encargado de todo esto que era un inspector, me dijo que no, que se lo diera a ellos personalmente, le hice una fotocopia de la información y se los di a cada alumno en su clase y entonces ya no sé cuantos alumnos se apuntaron. (Tutora de inmigrantes: Centro Atlántico)

Si bien el alumnado de nacionalidad extranjera no ha visto oportuno el acercamiento a estas tutorías especiales, algunos profesores/as tutores/as sí lo han hecho, pero para delegar funciones. En el caso de detectar absentismo escolar entre este alumnado denominado “inmigrante”, ciertos profesores/as han requerido la ayuda de las “tutoras de inmigrantes” en algunas ocasiones. En este sentido la actuación que deben llevar a cabo estas tutoras no difiere en nada a la que realizan otros/as tutores/as cuando un/a alumno/a –sea de donde sea, y haya migrado o no– falta a clase injustificadamente. Aún así, como me comenta la “tutora de inmigrantes” de segundo ciclo de secundaria obligatoria, la coordinación con el resto del equipo docente es prácticamente nula:

INVESTIGADORA: ¿Pero no hay una coordinación del equipo docente para aprovechar esa figura...?

TUTORA DE INMIGRANTES: No, nosotros informamos a todos los tutores y todos los tutores saben, pero ellos no recurren a nosotros, tan solo un tutor recurre a nosotros, que precisamente fue quien propuso poner en marcha esta tutoría, los demás no han recurrido. Entonces yo les informo a ellos: –Mira que se me ha ocurrido que venga esta persona a dar una charla en la hora de tutoría–. Entonces ellos: –Ah estupendamente–, pero ya está. (Tutora de inmigrantes: Centro Atlántico)

Y es que sobre esta figura existe cierta polémica entre el profesorado, ya que el hecho mismo de entender que debe existir una figura de referencia para cierto alumnado, distinta a la del tutor/a de su grupo clase, por el mero hecho de haber migrado o tener nacionalidad extranjera, no es algo compartido por todos/as.

Durante el recreo la orientadora nueva y un profesor/tutor de 4º de ESO me han invitado a tomar café. Hablamos de varios temas y les pregunto sobre la figura del tutor de inmigrantes. El tutor me dice que a él siempre le ha parecido una tontería porque en su clase hay varios extranjeros pero que son alumnos como todos y no tienen por qué recibir ninguna atención especial fuera del apoyo lingüístico, si es que lo necesitan. Me hace gracia el ejemplo que pone, me dice que si es por temas de discriminación que hagan una tutoría para gordos, porque algunos chicos por estar gordos sufren mucho en el instituto. Bromean con el tema y zanja la conversación diciendo que lo de poner una tutoría para inmigrantes solo se justifica por cubrir horas

que quedan sueltas y nada más. (Conversación tutor de 4º de ESO Centro Atlántico y observación: relaciones entre el profesorado del Centro Atlántico)

Incluso la mediadora intercultural, que colabora en ocasiones con ellas en determinados asuntos, despliega una actitud crítica hacia dicha figura al entender que se promueven actividades más centradas en las diferencias que en el reconocimiento y respeto por la diversidad del alumnado:

Tú fíjate, lo último que me han propuesto es que organicemos una charla para las familias extranjeras sobre hábitos de higiene y vacunas... Lo primero es que sobre las vacunas ya les informan en el centro de salud y lo segundo es que es ofensivo ¿lo que me está diciendo es que los extranjeros no se lavan? Con qué cara le digo yo a las familias que los profesores quieren cuestionar sus hábitos de higiene... Es que de verdad, es increíble... (Mediadora Intercultural en los tres centros de la investigación)

El hecho de estas profesoras no hayan tenido ninguna guía que les haya orientado para realizar su función como “tutora de inmigrantes”—si es que puede haberla—, proporciona a las actividades que realizan o proponen, un carácter inmaduro, poco pensado y, entiendo, que sin intención de ello, excluyente y diferenciador de aquellos y aquellas identificados/as como “inmigrantes” en el centro. De la misma forma es importante destacar que dichas tutoras no habían recibido formación específica relacionada con el tratamiento de la diversidad —y que los Centros de Formación del Profesorado rotulan como “intercultural”—, debido precisamente al carácter algo aleatorio en la adjudicación de dicha labor y a la temporalidad de la misma:

INVESTIGADORA: ¿Se te ha formado en estos temas...?

TUTORA DE INMIGRANTES: No, nada, nada, nada, yo ahora todo lo que sale de eso me lo leo a ver qué podemos hacer, pero claro, yo termino este año, el año que viene ya no soy tutora de inmigrantes, se lo dan a otra persona, o no, hombre porque si me lo dan a mí estupendo porque yo ya tengo algo de experiencia, pero ahora si se lo dan a otra persona, la persona que venga tienen que empezar de nuevo y es un gasto de energía tremendo. (Tutora de inmigrantes: Centro Atlántico)

Ante todas estas críticas y planteamientos algo confusos, cabía indagar sobre el origen y la creación de esta figura específica que, sobre la base de los discursos y mis propias observaciones durante el trabajo de campo, no estaba teniendo buena acogida entre el alumnado al que estaba destinada.

A medida que iba integrándome en la rutina del centro intentaba descubrir más sobre esta figura. Y si al principio el director, así como ciertos profesores, justificaban su existencia al entender que proporcionaba una atención más personalizada a este alumnado, frente a otras posturas que veían absurda dicha labor –como el profesor de ATAL que me comentaba que para “tutor de inmigrantes” ya estaba él que era quien pasaba más tiempo con este alumnado– llegó un momento que mi insistencia dio resultados:

Mira estamos muy liadas con el inicio de curso y todo, si quieres pregúntale a *Paco* que fue quien lo propuso en un claustro, él seguro que te informa mejor que cualquiera de nosotros. (Conversación Jefa de estudios: Centro Atlántico)

Paco era un profesor bastante conocido en el centro, sabía por otros/as profesores/as que en torno a sus comentarios se generaban polémicas en las reuniones del claustro. Yo le conocía porque él visitaba a menudo el departamento de orientación –donde yo pasaba gran parte del tiempo en el centro– y siempre se mostraba muy preocupado por los conflictos que pudieran surgir entre el alumnado y entre estos y el profesorado. Le veía a menudo en los recreos, hablando con grupos de chicos y chicas y, por lo que me comentaba la orientadora, se implicaba mucho con ellos/as.

Concretamos una entrevista en la que abordamos diversos temas, no solo el de la “tutoría de inmigrantes”, y se revelaba en su discurso cierta preocupación por cómo se estaban llevando a cabo las tutorías en general:

... veo que las tutorías deberían ser algo más sustanciales, incluso pienso que no tendrían que darla los profesores, pienso que las tutorías deberían darlas algunas personas especializadas en pedagogía o psicología y crear otro tipo de tutorías, porque se dedicarían exclusivamente a ese tema. Es que nosotros estamos en la tutoría y después das clase en 2º o en 3º, en bachillerato, y después recibes a un niño, y la verdad es que yo pienso que sería lo mejor, que una persona determinada se dedicara exclusivamente a la tutoría, se reuniría con los profesores, y lógicamente esas personas al estar especializadas serían más capaces de concretar ciertos aspectos a tratar en la tutoría y no sería tan ambiguo en cuanto que el tutor que le toque al grupo tenga una preparación A o una preparación B, una forma de ser A o B, sería menos aleatorio (Entrevista con *Paco*: Centro Atlántico)

En base a esta perspectiva no es extraño entender la génesis de la figura del “tutor de inmigrantes”, viniendo de alguien que aboga por dotar a las tutorías de cierto carácter profesional y específico. A ello se le añade que la

propia experiencia personal de *Paco* como emigrante en Alemania hace que construya en su discurso todo un universo alrededor de la inmigración, de las personas que migran y de la existencia de “problemas o características específicas” asociadas a dicha experiencia:

Yo iba en un autobús y me sentía distinto a esa gente y te aíslas, y eso crea distancia entre tus compañeros y eso crea una tensión en el chaval y te va a responder siempre con cierta tensión. Pues a lo mejor eso no lo puede hacer un tutor, el solucionar esas reacciones, porque no puede estar detrás de cada niño, es algo que tiene que salir de ellos el no aislarse también. Por ejemplo si se llevara a cabo una tutoría de inmigrantes pues se podrían detectar quizá los casos y tratarlos de la forma más adecuada, dándoles información, de vida social, tratando de acoplarlo, eso sería perfeccionar lo que tenemos ¿no? (Entrevista con *Paco*: Centro Atlántico)

Partiendo de estas afirmaciones *Paco* creía detectar unas necesidades específicas en ciertos/as alumnos/as identificados/as como “inmigrantes”, basada en su propia experiencia personal. Pero entiendo que esta visión, aun partiendo de buenas intenciones, no hace más que intensificar una cuestión que de base es transitoria: el proceso migratorio. Al fin y al cabo, *Paco* estaba reivindicando un espacio propio en el centro donde explorar estas experiencias:

INVESTIGADORA: Entonces ¿serían tutorías normales pero exclusivamente para población extranjera?

PROFESOR: Claro y eso te lleva a una idea de compartir experiencias y el único que puede hacer tutorías así soy yo, y eso claro solo valdría en mi caso ¿me comprendes? Porque si pones a un profesor que no tiene esa experiencia entonces la finalidad de la tutoría no se va a poder cumplir, sí se podrá cumplir en determinados aspectos pero soy consciente de que eso no funciona con otros, entonces es como crear un sitio donde ellos puedan hablar conmigo, que sepan que yo estoy ahí, que les puedo ayudar, pero cuando tu formalizas las tutorías desaparece un poco la causa por la que se ha creado. (Entrevista con *Paco*: Centro Atlántico)

Teniendo en cuenta lo que comentaba la “tutora de inmigrantes” sobre la falta de concreción en sus tareas, quedan patentes las últimas palabras de la cita anterior: al formalizar la figura en el centro, esta perdió sentido dado que no existió comunicación entre el profesorado ni fue una iniciativa consensuada por todos/as:

... yo no sé ni lo que hacen, ni se me ha consultado, ni me ha dicho la dirección: Oye tú que lo propusiste opina sobre...– Yo la solicité, pero no me la dieron así que... Yo pedí la tutoría con la intención de tener un espacio donde encontrarnos, hacer una tutoría que sea real para ellos que tenga sentido para ellos (...) todo eso está ahí en el aire porque no lo he podido trabajar, eran ideas, para ver como integraba más a

estos chavales, porque al fin y al cabo al final serán españoles de derecho tarde o temprano. (Entrevista con *Paco*: Centro Atlántico)

No me extenderé más en esta *extraña* figura que, desde mi punto de vista y aun siendo consciente de que se ideó con buena voluntad, no hace más que intensificar las diferencias entre el alumnado. Si se hubiera llevado a cabo en los términos que *Paco* proponía, nos habiéramos encontrado con que parte del alumnado estaría escolarizado en un centro y dentro de este ocuparía un itinerario basado en atenciones específicas continuas que lo estarían alejando de esa intención general –al menos explícita teóricamente aunque no definida– basada en los principios de normalización e inclusión escolar.

2.4 En resumen...

Una vez que han sido expuestas, descritas, analizadas e interpretadas dichas medidas de atención a la diversidad en los centros, es el momento de resumir algunas de las conclusiones más importantes, no sin antes afirmar que es más que evidente que la escuela se preocupa, y mucho, por dicha diversidad (argumento que retomaré en las conclusiones de este trabajo).

El objetivo de plantear estas medidas era mostrar cómo se estaba gestionando y entendiendo la diversidad, a través de mecanismos diseñados específicamente para esta en los centros.

En primer lugar entiendo que estas medidas tratan de introducir cierta flexibilidad en un sistema que –de base– es rígido, otorgando autonomía, reconocida a nivel normativo, a los centros. Precisamente es desde esta libertad para decidir cómo, qué, cuándo y dónde llevar a cabo determinadas prácticas, así como a quien incluir en determinados programas, que se visibiliza la noción de diversidad que los centros poseen.

De esta forma los mecanismos en sí son meras estrategias de actuación, pero lo importante es la interpretación que cada centro hace de ellos. Queda en evidencia la importancia que tienen en estos procesos los equipos docentes en general y en concreto las relaciones de colaboración,

coordinación, implicación, etc., que establecen entre ellos a la hora de poner en marcha cualquier tipo de intervención en el centro:

Los centros escolares entendidos como organizaciones se definen por la *cultura*¹⁰⁰ del equipo de profesores y, sobre todo por el funcionamiento interno de los mismos, en tanto que estructuras organizativas donde las decisiones deben ser consideradas como asunto de todo el centro, no solo del profesor implicado de manera directa en el aula. (González, 2004 citado en Vallejo Ruiz y Bolarín Martínez, 2009: 147)

Siguiendo esta lógica, de los tres centros estudiados, el centro Atlántico es el que más carencias presentaba en este sentido. Un equipo docente conformado por más de setenta profesores/as, unas relaciones no demasiado buenas entre ellos/as y un equipo directivo que se limitaba a tramitar las peticiones de los mismos y no generaba un clima de colaboración y diálogo, eran el caldo de cultivo perfecto para que las actuaciones que se llevaban a cabo en lo referente a la gestión de la diversidad se vieran como actuaciones individuales, reducidas al ámbito de influencia de cada profesor/a.

En el lado opuesto se ubica el centro Andarax, todo el profesorado participaba en la toma de decisiones y estaba al tanto de las medidas que se llevaban a cabo en el centro. El equipo directivo lideraba, y no solo solicitaba, estas actividades, se apreciaba la existencia de comunicación y compromiso por parte de todos/as y, en general, existía un buen clima laboral lo que revertía en el clima escolar.

En segundo lugar, en cuanto a la propia naturaleza de las medidas expuestas, entiendo que tanto a nivel organizativo como curricular lo que se está promoviendo es una visión de la diversidad como déficit a compensar a través de medidas específicas que se llevan a cabo con matices segregadores: agrupamientos flexibles sin flexibilidad interna, actividades de apoyo y refuerzo fuera del grupo de referencia, los programas de diversificación curricular, las propias ATAL... todos ellos son mecanismos que separan al alumnado considerado diverso –por su rendimiento académico o por la falta de dominio de la lengua vehicular que afecta al

¹⁰⁰ La cursiva es mía

mismo– del resto del alumnado que simbólicamente es colocado en una posición superior a estos.

Precisamente la teoría del déficit parece implícita en la filosofía de determinadas medidas sobre todo orientadas al alumnado inmigrado y/o de nacionalidad extranjera¹⁰¹. Es decir, todos estos dispositivos, tienen una finalidad clara: poner una serie de *parches* (organizativos o curriculares) para solucionar determinados problemas relacionados con la diversidad explícita de determinado alumnado, y que se entiende, son responsables de que existan determinados desajustes escolares.

La forma en la que estas medidas son normalmente llevadas a cabo dice mucho al respecto, ya que lo que se está haciendo es poner en práctica dispositivos que implícita o explícitamente, segregan al alumnado que “no vale” que no se ajusta o no responde de la forma que la escuela piensa que debe hacerlo, a las exigencias de esta. No se plantea en ningún caso un cambio de la propia lógica escolar, más bien todo se centra en cambiar al alumnado para que sea este el que se adapte a ella.

Finalmente cabe reflexionar sobre la estrecha relación, que se construye cuando se ponen en prácticas las medidas comentadas y se observa a quiénes van destinadas, entre la idea de déficit escolar y la de compensación educativa.

Desde esta relación se piensa que los bagajes del alumnado inmigrado y/o de nacionalidad extranjera, son equiparables a los de otra parte del alumnado que es identificado como población en riesgo de exclusión por su

¹⁰¹ Desde esta perspectiva teórica surgida en los Estados Unidos durante la década de los sesenta del pasado siglo, se entendía que ciertas poblaciones, identificadas como minorías étnicas o raciales, presentaban una serie de dificultades para adaptarse a las lógicas escolares. Desde este planteamiento teórico estas dificultades eran explicadas entendiendo que el alumnado identificado de esta manera, presentaba una serie de carencias lingüísticas y comunicativas debidas, a su vez, a un déficit cultural ligado a situaciones de pobreza y desestructuración familiar. Se planteaba así que cualquier diferencia en la escuela debía ser entendida como un déficit a compensar. Para indagar más sobre estos planteamientos teóricos consultar los trabajos de Carl Bereiter y Seigfried Engelmann (1966) o Basil Bernstein (1989).

situación socioeconómicamente desfavorecida con respecto al resto del alumnado (Ortiz, 2007).

Partiendo de esta idea, el punto de mira para desarrollar determinadas intervenciones se pone pues en las distancias que se detectan entre las características de este alumnado y las que la escuela considera como adecuadas.

El tratar de compensar dichas distancias se centra en facilitar el acceso de este alumnado a los objetivos mínimos comunes –poniendo en práctica las estrategias mencionadas–, lo que hace que se limiten y reduzcan las expectativas que el profesorado¹⁰² tiene de ellos/as (Carrasco, 2003). Por lo tanto las medidas y dispositivos que la escuela está llevando a cabo pueden entenderse como *cuidados paliativos* que difícilmente facilitarán la superación de la situación de desigualdad estructural en la que se ubica a este alumnado.

Pero no solo el que se ubique a determinado alumnado como necesitado de compensaciones educativas en relación a la distancia que se construye entre su posición social (Bourdieu, 1997b) y la de la escuela, es relevante en la construcción de dichas expectativas escolares. A continuación expondré tres motivos *de peso*, que quedan íntimamente relacionados con esta idea y que condicionan la imagen que se construye sobre la identidad de los escolares: la edad, el sexo y la nacionalidad.

3. OTROS DATOS (LOS MÁS IMPORTANTES) DE CARACTERIZACIÓN DE LOS CENTROS: LOS *HABITANTES* DE LOS CENTROS ESCOLARES

Suena el timbre, es la hora de entrar a clase. Mientras grupos considerables de adolescentes medio dormidos atraviesan la puerta de entrada del instituto, la sala de profesores se llena de movimiento, de docentes que recogen materiales, libros, chaquetas, bolsos, maletines... Cualquier centro en este momento del día parece un hormiguero bien organizado en el que cada cual sabe lo que debe hacer. Así

¹⁰² Son muchos los trabajos que han detectado la influencia que tienen las expectativas del profesorado sobre el alumnado en el logro y situación escolar de este último. Estudios como los de Judit Fullana (1995, 2004), Leonor Buendía (1996, 1997), Verónica Villarroel (2002) o María Teresa González (2006), ponen el acento en que las expectativas positivas hacia el alumnado conllevan que este tenga un mejor desarrollo a nivel escolar.

mientras los chicos y chicas se dirigen a las aulas y se colocan en sus pupitres, alineados en fila de uno o dos orientados hacia la mesa del profesor/a y la pizarra, los profesores y profesoras salen de la sala y hacen lo propio. (Observación: La vida del Centro Atlántico: decoración, entradas, salidas, cambios de clase, organización de tiempos y espacios)

Si tuviera en este momento que caracterizar o describir de alguna manera a todas las personas que caminan por los pasillos de cualquier centro escolar, lo haría en base al rol que ocupan en este espacio –profesorado y demás personal que trabaja en ellos, y alumnado– y con una sola certeza: la heterogeneidad es la única característica que todos y todas comparten y que además, “precisamente es el motor del intercambio” (Del Olmo y Hernández, 2004: 6).

La descripción con que inicio este apartado es una de tantas observaciones de las que realicé durante el trabajo de campo. Esta y otras escenas son comunes en las dinámicas de todos los centros escolares que he visitado a lo largo de la investigación en diversos países¹⁰³. Y si este podría ser un argumento para fundamentar la idea de la homogeneidad a la que tiende el sistema escolar a nivel global –al menos en sus rutinas organizativas– también sirve para invitar a las/os lectoras/es a observar ciertos aspectos de la diversidad que las personas que conviven en el marco de esta estructura aportan al cotidiano escolar, y que hacen de cada centro educativo un lugar único y tremendamente heterogéneo.

En este momento, y aun considerando la importancia de la labor de conserjes, personal administrativo o limpiadores/as en la vida de los centros, situaré mi mirada en el profesorado, el alumnado y sus familias como agentes principales de la investigación, aunque será en el profesorado y en el alumnado en los que más incidiré dado que toda la investigación gira

¹⁰³ Sin dejar de lado otros posibles modos de organización escolar, estas descripciones se basan en mi propia experiencia de trabajo de campo. Desde que se inició el mismo, visité diez centros en la ciudad de Almería, aunque fueran tres los centros finalmente seleccionados para desarrollar el grueso del trabajo de campo. Pero en el año 2008 decidí ampliar el mismo a través de una estancia de investigación que me permitió, entre otras cosas, visitar dos centros escolares –uno de primaria y otro de secundaria– de la ciudad de Austin (Texas, Estados Unidos); y un año más tarde, pude visitar centros repartidos por toda la geografía ecuatoriana. Esta diversidad de realidades observadas me permite realizar la afirmación de que existen ciertas lógicas comunes en la escuela como institución, y que estas atraviesan fronteras.

sobre las dinámicas escolares y los discursos producidos por el profesorado que construyen la alteridad de determinado alumnado.

Mi intención ahora es, por un lado enriquecer la descripción que hasta ahora he presentado sobre los centros escolares, mostrando rutinas y dinámicas propias de los centros al mismo tiempo que ofreciendo una visión más detallada de las personas que, a través de sus relaciones, dan sentido a estos espacios. Y por otro, quiero seguir insistiendo en la importancia de determinados parámetros de identificación en la construcción de la alteridad del alumnado en general y en concreto del alumnado inmigrado y/o de nacionalidad extranjera.

Toda la narración que presento ha sido construida sobre las entrevistas realizadas, las conversaciones informales registradas en mi diario y notas de campo, los datos que desde los centros me han proporcionado y las observaciones realizadas durante el trabajo de campo. Del mismo modo, todas las reflexiones y descripciones tienen una influencia importante de la revisión de literatura constante que he ido realizando durante todo el proceso.

Tal y como versa el título de este apartado, las cuestiones que podrían tenerse en cuenta para describir a esos/as “*habitantes* de la escuela” a los/as que me refiero son infinitas. Tomaré, no obstante, como ya he venido anunciando, la clasificación clásica que la propia escuela utiliza para identificar inicialmente al alumnado según edad, sexo y nacionalidad¹⁰⁴. Y si bien es cierto que estos aspectos no pueden ser entendidos aisladamente, ya que forman parte de una red compleja de significados que dan sentido a las situaciones sociales que me interesa visibilizar en la escuela, he decidido

¹⁰⁴ De hecho uno de los apartados obligatorios de todas las memorias informativas de los centros se titula de tal manera: “alumnado por nacionalidad, curso, sexo y edad”. En dichos documentos se presenta una tabla donde se clasifica al alumnado por sexo, edad y nacionalidad, según el curso en el que estén. Este intento de clasificación del alumnado viene de la mano de la razón última de la escuela: la producción de orden social. O como expresa Pierre Bourdieu: “Las clasificaciones por edad (y también por sexo, o, claro, por clase...) vienen a ser siempre una forma de imponer límites, de producir un orden en el cual cada quien debe mantenerse, donde cada quien debe ocupar su lugar.” (Bourdieu, 1990: 164).

adoptar una estrategia que me permita, en primer lugar, mostrar la caracterización –a nivel cuantitativo y cualitativo– del alumnado y del profesorado según su edad y sexo. En segundo lugar mostraré cuestiones relativas a la nacionalidad del alumnado, y a cómo esta es interpretada desde la escuela, parte central de este apartado¹⁰⁵.

Con esta forma de proceder pretendo poner de manifiesto la indisoluble relación que realmente existe entre todos estos constructores de diferencias, y otros tantos, para llegar a entender ciertas lógicas que reproducen desigualdades sobre la base de determinados estereotipos y prejuicios acerca del alumnado identificado como “inmigrante” y/o “extranjero”.

Queda destacar que al mostrar cada uno de los aspectos mencionados, se incluirán otros que fueron destacados en los discursos, como son la clase social –vinculada estrechamente a la situación familiar– o los comportamientos, actitudes y motivaciones de alumnado y profesorado.

Invito a las personas lectoras a entender las páginas que siguen como un producto de la observación y participación en las rutinas que se generaron durante el trabajo de campo en cuanto a mi presencia como investigadora en los centros¹⁰⁶. Así, aunque he dividido por temáticas la siguiente sección,

¹⁰⁵ Cabe hacer una aclaración importante. A lo largo de la narración puede verse que no hago una mención especial a cuestiones relacionadas con la clase social del alumnado. A pesar de que reconozco que *la clase* ha sido un aspecto central en los estudios de la desigualdad, utilizada tanto desde su acepción marxista –desde la que se enfatiza el lugar que ocupan las personas en la esfera económica de producción y en relación al control mismo de los medios de producción–, como weberiana –desde la que se privilegia la situación en la que encuentran las personas por su posesión y control de recursos– (Da Cunha, 2007), sin olvidar aproximaciones más recientes que ponen el acento en la relación escuela–clase social (Lerena, 1989, Bourdieu, 1997a,1997b; Apple, 1989; Bernstein, 1985; Rockwell, 2006). Entiendo que esta forma de identificar al alumno/a no es algo que se visibilice a priori de manera formal, al contrario que los tres parámetros que he considerado para el análisis: edad sexo y nacionalidad. De manera transversal, sobre todo para argumentar determinados desajustes educativos, puede hacerse visible en el discurso del profesorado, algo que en su momento destacaré. No incido en esta cuestión por su naturaleza implícitamente presente, dado que lo me interesa destacar son las formas explícitas de categorización escolar.

¹⁰⁶ Tras dos meses de negociaciones con el personal de los centros educativos–principalmente con los equipos directivos y con los departamentos de orientación educativa– se acordaron los tiempos y espacios a los que tendría acceso en cada centro. He de decir que en este proceso las relaciones personales de amistad que establecí con ciertos miembros de la comunidad educativa, ayudaron en la toma de decisiones. Así,

comenzaré siempre hablando del centro Atlántico, seguido del Mediterráneo para finalizar con el centro Andarax.

3.1 Lo que nos dice la edad¹⁰⁷

La edad en sí misma es la única categorización humana temporal, es decir, nos sitúa en momentos determinados de la vida de las personas que son inevitablemente transitorios. Estos han sido organizados en todos los grupos humanos, a través de etapas vinculadas a lo temporal de nuestra existencia y a cómo el tiempo transforma nuestras condiciones, tanto físicas como mentales.

Una forma de poner orden a estos periodos vitales podemos verla en la clasificación típicamente occidental: infancia, adolescencia, juventud, adultez y vejez. En torno a dichos conceptos se han construido toda una serie de significados vinculados estrechamente a los contextos sociales, históricos, culturales o relacionales y que, a través de diferentes épocas y procesos históricos y sociales, han ido asumiendo denotaciones y delimitaciones diversas (Davila, 2004). Entiendo así que cuando hablamos de infancia¹⁰⁸ o

generalmente de lunes a jueves, las primeras horas de la mañana las dedicaba al centro Atlántico en el que colaboraba en algunas actividades con la orientadora, mientras que ella por su parte me proporcionaba acceso a diferentes espacios y personas del centro. A mitad de mañana, y tras el recreo del centro anterior, me desplazaba al centro Mediterráneo, donde, desde la jefatura de estudios, me facilitaron la observación así como la realización de entrevistas. En este centro permanecía hasta el final del recreo, tras lo cual me desplazaba al centro Andarax para finalizar allí la jornada escolar. A este centro llegaba justo cuando empezaba su segundo recreo. Tanto la dirección del centro, como el departamento de orientación me facilitaron enormemente el acceso al mismo.

¹⁰⁷ Entiéndase que no considero que la edad en sí misma nos diga nada, son los discursos que se construyen entorno a la edad, a las edades de las personas, sobre los que se ocupa este apartado, dado que de ellos parte toda una serie de identificaciones sobre el profesorado y el alumnado en base a este criterio.

¹⁰⁸ En el campo de la antropología fueron Ruth Benedict y Margaret Mead las pioneras en sostener la idea de que la infancia era una construcción social. Una compilación de textos de diversos autores realizada por Chris Jenks (1982) insistía en esta idea, resaltando la falta de consenso desde la teoría social sobre el concepto de niñez y acentuando que eran los diferentes posicionamientos teóricos que adoptaron autores/as como Jean Piaget, Margaret Mead o Michel Foucault, entre otros, los que fundamentaban las diversas visiones sobre esta idea. Para profundizar en dichas miradas se puede consultar el trabajo de Lourdes Gaitán (2006), quien realiza un recorrido histórico sobre las diversas aportaciones a la sociología de la infancia; así como el trabajo de Shirley Steinberg y Joe Kincheloe (2000) que permite visualizar con claridad este proceso de construcción de la infancia y que se centra en analizar la producción de cultura infantil popular de las empresas comerciales y el efecto de esta sobre los niños y niñas.

de vejez, hablamos de procesos –en cuanto a que trascurren en el tiempo– que son construidos socialmente:

...la juventud y la vejez no están dadas, sino que se construyen socialmente en la lucha entre jóvenes y viejos. Las relaciones entre la edad social y la edad biológica son muy complejas. (...) la edad es un dato biológico socialmente manipulado y manipulable; muestra que el hecho de hablar de los jóvenes (*o de los niños, o de los adultos*¹⁰⁹) como de una unidad social, de un grupo constituido, que posee intereses comunes, y de referir estos intereses a una edad definida biológicamente, constituye en sí una manipulación evidente (Bourdieu, 1990 [1984]: 120)

Partiendo de esta consideración básica –y que remite a la construcción de la alteridad en cuanto a que siempre se clasifica en comparación con *otros*–, mostraré *lo que nos dice la edad* en los contextos de investigación analizados.

Comienzo a primera hora de la mañana en el centro Atlántico. Casi toda la plantilla de profesorado tienen su plaza definitiva en el centro, y la mayoría de ellos/as son mayores de cuarenta años. Este dato cobra importancia en el momento en el que en los discursos se vincula la edad con ciertas actitudes.

Por un lado, y en este sentido, se podría destacar cierta actitud de resistencia al cambio mostrada en reiteradas ocasiones por algunos/as profesores/as, y que se relaciona directamente con la entrada en vigor de la LOGSE y la implantación de las enseñanzas obligatorias en centros tradicionalmente de bachiller:

Claro, cambiar la mentalidad de no, yo soy el profesor de literatura o de historia y yo imparto aquí mi clase como se hacía hace 20 años, las clases eran muy diferentes, incluso aquí hay clases que están como en la facultad, están así escalonadas, está el profesor allí... entonces cambiar esa mentalidad cuesta trabajo, (...) la gente no estaba acostumbrada a tener niños de 1º de ESO, antes eran niños mayores, los niños de ahora hay que controlarlos, (...) ahora llega la ESO, falta un profesor y hay que quedarse con los niños en la clase, los niños no pueden salir a la calle, entonces tiene que irse el que está de guardia a cuidar a los niños, hay niños incluso que han llegado a hacerse pipi, ha tenido que ir el profesor a ayudarlo y eso para un profesor que lleva muchos años, que yo sé que es catedrático, que yo sé que..., eso cuesta trabajo cambiarlo. (Director: Centro Atlántico)

¹⁰⁹ La cursiva es mía.

Por otro en lo referente a la falta de motivación en el trabajo, que es explicada por la excesiva y creciente burocratización de la enseñanza en los últimos años:

Yo quería ser maestro, de escuela primaria, y lo fui, pero luego decidí opositar para profesor de historia en el instituto y ahora la verdad que me arrepiento. Cada uno elige su destino, eso está claro, pero yo la enseñanza no se la deseo a nadie, se pierde la ilusión cuando te ves rodeado de papeles, cuando ves que son todo puros trámites... es que no te dejan dar clases... Yo lo que estoy es loco por jubilarme ya.
(Conversación: Profesor de Historia: Centro Atlántico)

Y por último en cuanto al esfuerzo que supone generar dinámicas de colaboración con los/as compañeros/as. Las quejas más continuas, en este sentido, venían del departamento de orientación.

La orientadora¹¹⁰ expresaba su descontento por la falta de colaboración entre el profesorado, por la falta de costumbre a reunirse y compartir el trabajo, y por la desgana en general que se respiraba en el centro ante nuevas propuestas de trabajo¹¹¹. Muchas de estas actitudes, según la orientadora, se generaban en profesores y profesoras a punto de jubilarse, cuya motivación era bastante escasa en el sentido apuntado.

¹¹⁰ En este centro la orientadora fue la “informante clave”, dado que su colaboración en la investigación fue imprescindible para que esta se llevara a cabo. Era una persona muy activa que se propuso, nada más incorporarse en el curso 2008/09, reunirse todas las semanas con los/as tutores/as de los diferentes cursos, algo que algunos/as de ellos/as no veían con buenos ojos. Ella misma me explicaba que el profesorado del centro no estaba acostumbrado a trabajar en equipo, a compartir sus experiencias o valoraciones y eso dificultaba su labor como orientadora del centro. En este sentido considero relevante realizar una observación de carácter metodológico, pues si bien su continua ayuda enriqueció enormemente la investigación, también supuso ciertos límites en cuanto a que el profesorado percibía mi presencia, y mis actividades, como parte del departamento de orientación y aquellos y aquellas que no compartían la filosofía de este se mostraron reticentes a participar en la investigación.

¹¹¹ Este hecho se hizo mucho más explícito durante el segundo año de trabajo de campo. En ese momento la Fundación La Caixa concedió a nuestro grupo de investigación financiación para desarrollar un proyecto al que llamamos “Red ANI”. La idea era devolver de alguna forma el favor a los centros educativos que formaban parte de la investigación, proponiéndoles la creación de una red en la que se trabajarían temas relacionados con el alumnado de nueva incorporación –y que en su mayoría era alumnado de nacionalidad distinta a la española–. En Almería el proyecto se llevó a cabo en los tres centros en los que se realizó la presente investigación, pero la implicación de cada uno fue bastante desigual. Así, por ejemplo, desde el centro Atlántico apenas existió implicación y participación por parte del profesorado en las diversas actividades que desde el proyecto se plantearon. En el Anexo V se incluye la descripción detallada de las actividades propuestas en dicho proyecto.

Pero sería tremendamente injusto relacionar unívocamente la edad del profesorado con la falta de motivación, pues existen casos en los que la edad, más que una traba, es una virtud a la hora de relacionarse con el alumnado y de llevar a cabo la práctica profesional:

Yo te hablo de mí, del resto no me preguntes, yo te hablo de mí, de mi experiencia, y te lo vuelvo a repetir, no estoy malo, ni quemado, ni frustrado, nunca he tenido ningún problema con los alumnos, jamás y con compañeros tampoco aunque si he tenido alguna vez algún problema ha sido con compañeros, nunca con alumnos, porque hay un refrán que lo resumen todo: “No hay peor cuña que la de la misma madera” (...) tampoco se me caen los anillos si me ponen a dar clase en un 1º de ESO, un 2º de ESO, o si me ponen en un 4º de ESO con ocho nacionalidades como tengo ahora. Ocho nacionalidades y niños que han repetido y tal, pero yo estoy encantadísimo con ellos. (Tutor de 4º de ESO: Centro Atlántico)

Evidenciando que la motivación ante el trabajo, la actitud más o menos positiva y la disposición al cambio de ciertas dinámicas, es más una cuestión personal que vinculada íntimamente a la edad, me ocuparé ahora del alumnado de este centro y de lo que *nos dice* su edad.

El hecho de ser un centro grande, que incluye tanto enseñanzas obligatorias como no obligatorias, hace que el rango de edad de los estudiantes que ocupan el centro por la mañana –dado que también se imparten clases por la tarde de educación secundaria y bachilleratos para adultos– se localice entre los once y los veinte años.

Me centraré exclusivamente en el alumnado que se encuentra en algún curso de la ESO para mostrar su distribución por edad en la Tabla 3.

Como se puede observar en la Tabla 3, en cada curso se encuentran chicos y chicas con una diferencia de edad entre dos y cuatro años. Para el conjunto del centro vemos como el alumnado de quince, catorce y trece años son los que mayor presencia tienen en esta etapa educativa, siendo los de once y dieciocho años los menos. Así la edad media del alumnado que se escolariza en ESO es de catorce años.

Tabla 3: DISTRIBUCIÓN DE ALUMNADO POR EDAD Y CURSO EN EL CENTRO ATLÁNTICO PARA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA. CURSO 2009/10¹¹²

		11 años	12 años	13 años	14 años	15 años	16 años	17 años	18 años
1ºESO	Fr.	1	89	13	17	2			
	Por.	0,8%	72,9%	10,6%	13,9%	1,6%			
2º ESO	Fr.			85	24	11	4		
	Por.			68,5%	19,35%	8,9%	3,2%		
3ºESO	Fr.				66	24	8	5	1
	Por.				63,5%	23,1%	7,7%	4,8%	0,2%
4ºESO	Fr.					80	25	19	1
	Por.					64%	20%	15,2%	0,8%
TOTAL	Fr.	1	89	98	107	117	37	24	2
	Por.	0,2%	18,7%	20,6%	22,5%	24,6%	7,8%	5%	0,4%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por el centro.

Una mirada más crítica sobre estos datos, permite mostrar que en este centro el 5,5% del alumnado matriculado en ESO sobrepasa la edad obligatoria, hecho que sumado a la variedad de edades por curso, permite afirmar la existencia de un número importante de alumnado cuya edad no coincide con el curso en el que deberían estar y de lo que se deduce que han repetido –o han sido escolarizados en el centro en un curso inferior al correspondiente por edad en el caso del alumnado de nueva incorporación–.

Para mostrarlo más claramente, poco más de cuatro quintas partes del alumnado del centro se encuentra escolarizado en el nivel correspondiente a su edad, mientras que tan solo una quinta parte del alumnado presenta cierto desfase en cuanto al curso que en que se escolariza y su edad.

Estas diferencias se acentúan en 1º de ESO –donde el 15,5% del alumnado en dicho nivel ha repetido algún curso–. Esto es explicado por el profesorado como fruto de la mala preparación con la que se incorporan los chicos y chicas desde la etapa de educación primaria.

Mi grupo es un grupo que tiene en general poco hábito de estudio, creo que vienen de la primaria mal, en mi asignatura vienen ciegos totales, hay niños que no saben los colores primarios, niños que no saben coger un pincel, les dices quién era Picasso y se creen que es un astronauta (Profesor de Educación Plástica: Centro Atlántico)

¹¹² Muestro los datos del curso 2009/10 por ser los más recientes y dado que las variaciones con respecto a cursos anteriores en este asunto son mínimas. Trato así de visibilizar que el trabajo de campo se llevó a cabo en varios cursos escolares, no limitándome a exponer los datos o la información producida en un solo año. Obsérvese que indico Fr. Para la Frecuencia y Por. Para señalo el porcentaje.

E incluso por la propia lógica del sistema escolar en esta etapa de primaria:

... el problema de la educación está en los cursos bajos y está además te lo digo, no me importa, está en nivel intermedio, en primaria, y está en el primer ciclo de primaria cuando hay que enseñar a los niños a leer y escribir, y el sistema educativo hace que los profesores... se premie no la cualificación del profesor, si no la antigüedad, con lo cual los profesores con más experiencia que en teoría son los más preparados cogen los cursos mayores y los cursos duros se dejan a los nuevos, a la gente recién salida que vale, puede ser que tenga una preparación didáctica mayor, que la pongo en duda ¿no? porque sé cómo funciona la escuela... Pero entonces son los profesores que más bajas tienen, bajas que no siempre se cubren y estos niños ya siguen la escolarización con unas deficiencias en lectura en materias instrumentales muy serias e importantes (Profesor de Lengua Castellana y Literatura: Centro Andarax)

Algo que también se observa en 4º de ESO –donde el 16% son repetidores/as–. Y de nuevo este hecho es explicado por el profesorado basándose en los altos niveles de exigencia que conllevan este último curso de la secundaria obligatoria.

Ya en 4º si no ha superado 3º bien se nota, porque el nivel es más alto, exigimos más y todo en vistas a que pasen a bachillerato con un nivel aceptable o al menos hayan adquirido los conocimientos que se esperan, así que es ahí donde se ve claramente quien ha ido llevándolo bien y quien no (...) solucionar esos problemas ya en este nivel es muy complicado (Profesora de Matemáticas: Centro Atlántico)

Con la mirada puesta en esta etapa obligatoria, algunos profesores y profesoras del centro entienden que el error más grave del sistema escolar actual –causante de este nivel de repetición y por lo tanto de *fracaso escolar*– es obligar a los chicos y chicas a estudiar hasta los dieciséis años:

... la ESO ha perjudicado, ha perjudicado mucho, porque tú a un niño, a una persona, tú no la puedes obligar a estudiar, bajo mi punto de vista. ¿Qué es lo que pasa? Que tú a un niño de catorce de quince años lo estás obligando a estudiar y entonces ellos se aburren, no quieren estudiar y seis horas no los puedes tener aquí quietos y entonces pues montan pollos, montan el lío y ahí los tenemos (Profesora de Matemáticas: Centro Atlántico)

Pero no es el objetivo ahora profundizar en esta cuestión no exenta de polémica. Continúo así con la vista puesta en la edad. Desde la implantación de la ESO en todo el país, el alumnado debe estar escolarizado de forma obligatoria hasta los dieciséis años. Esta situación no ha dejado nunca de ser el motor de determinados conflictos en las escuelas. A modo de ejemplo me gustaría exponer una situación que se vivió en el centro Atlántico durante el tiempo que estuve realizando trabajo de campo en el que ocurrieron una serie de episodios que tenían que ver con cómo la edad era interpretada por

unos y otros (profesorado y alumnado) en tanto que dadora o coartadora de derechos/libertades y obligaciones en la escuela.

En este contexto se entendía que el alumnado mayor de dieciséis años, podía salir del centro en los horarios de descanso. Para ello debían mostrar su carnet de identidad al conserje de turno que, a modo de portero/a atendía una larga cola de chicos y chicas a la hora del recreo para dejarles, o no, pasar. Además del tiempo que se perdía en este trámite, las estrategias que usaban determinados/as alumnos/as que no tenían la edad para salir eran infinitas: se apoyaban en su aspecto físico, se pasaban carnets de identidad por las ventanas, argumentaban el olvido del mismo... Lo que suponía una pesadilla para los/as conserjes que insistían en la modificación de esta situación. La decisión que se tomó, primero en el claustro de profesores/as y posteriormente en consejo escolar, no dio pie a más discusiones: solo saldría al exterior el alumnado de Bachillerato mostrando su carnet escolar – de distinto color al del alumnado escolarizado en ESO–, como quedó reflejado en el plan de centro:

El alumnado de Bachillerato tiene la posibilidad de salir fuera del recinto del Centro presentando su carnet escolar. El alumnado de la ESO permanecerá en el patio interior del centro. (Proyecto Educativo Centro Atlántico, curso 2009/10)

Esta decisión supuso, además de las quejas del alumnado mayor de dieciséis años que aún cursaba ESO y que reivindicaba su derecho a salir del centro ya que, como algunos manifestaban, ellos “estaban allí porque querían” y no porque tuvieran esa obligación; que el escenario que se planteaba a la hora del recreo en los alrededores del centro cambiara por completo. Si anteriormente a esta norma se podían ver pequeños grupos de chicos y chicas distribuidos por diversos espacios de la barriada, se pasó a ver a jóvenes mayores de edad que, desde fuera de la verja, hablaban con sus compañeros/as, que por estar en ESO no podían salir y se quedaban en el interior del centro.

Esto a su vez también generó problemas ya que no siempre las personas que se acercaban a la verja eran alumnos/as del centro, lo que según el

profesorado les había complicado la tarea de “vigilar el patio” (expresión usada por el profesorado para hacer referencia a las tareas de guardia en el tiempo del recreo que se asignan al profesorado de forma rotatoria) al tener que controlar no solo el centro entero –recuérdese, de enormes dimensiones–, sino que también, ahora, tenían que tener en cuenta los espacios exteriores que rodeaban al centro:

Es que tienes que estar con mil ojos, porque hay muchas situaciones... chavales con problemas en casa, de padres separados, y viene el padre y se pone a hablar con él ¿cómo le dices que se vaya? O peor aún, los marroquíes que se juntan en el parque y que los ves allí (*señala una esquina del patio entre el aula prefabricada donde se ubica el ATAL y un pequeño muro*) hablando con otros... que yo creo que el hermano de uno está en el centro, y se ponen allí a fumar y eso... no podemos controlarlo todo. (Conversación: Profesor de Educación Plástica: Centro Atlántico)

La edad parece pues un factor que para el centro dejó de relacionarse con determinadas libertades y fue el nivel escolar en el que estuviera el alumnado lo que adquirió más importancia... pero esta decisión no afectó a todo el alumnado por igual. Si se recuerda el caso de Khaled (apartado 2.3.1) se ve como existían excepciones a esta regla. El chico estaba escolarizado en 4º de ESO, pero no se relacionaba con su grupo de referencia por –entre otras cuestiones– no dominar la lengua vehicular y solo acudía al centro cuando lo hacía el profesor de ATAL. Amparado pues, en que tenía más edad de la que por ley se entiende como obligatoria para estar escolarizado, se ausentaba normalmente del centro, lo que no tenía ninguna repercusión.

Sobre este tema pregunté a la orientadora, la cual me dijo que no podían hacer nada porque efectivamente tenía más edad de la que por ley se entiende que se podría denunciar el absentismo escolar:

De acuerdo con lo establecido en el artículo 39.2 del Decreto 167/2003, de 17 de junio, 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, se entiende por absentismo escolar la falta de asistencia regular y continuada del alumnado en edad de escolaridad obligatoria a los centros docentes donde se encuentre escolarizado, sin motivo que lo justifique.(ORDEN de 19 de septiembre de 2005, BOJA 202: 6)¹¹³

¹¹³ Orden de 19 de septiembre de 2005, por la que se desarrollan determinados aspectos del Plan Integral para la Prevención, Seguimiento y Control del Absentismo Escolar.

Parece pues claro que la edad se toma como referencia solo en determinados casos y/o circunstancias, lo que deja ver la aleatoriedad de la misma como constructora de diferencias en el acceso y permanencia en la escuela.

Pero ya ha tocado la campana que anuncia el fin del recreo en el centro Atlántico y debo irme al centro Mediterráneo. ¿Cómo es esta distribución por edad del alumnado en un centro que se localiza a doscientos metros de aquí? Veámoslo.

Como comentaba anteriormente en el centro Mediterráneo solo se imparte ESO y un Programa de Cualificación Profesional Inicial (PCPI). En la Tabla 4 puede verse la cuantificación el mismo, aunque –como hacía con el centro anterior– son datos que hacen referencia solo al alumnado que cursa ESO.

En este centro los datos por edad muestran como en los diferentes niveles convive alumnado de, al menos, cuatro edades distintas –excepto en 3º de ESO–, siendo catorce años la edad media de todo el alumnado. Teniendo en cuenta todo el alumnado de ESO, el 79,5% del alumnado se encuentra en el nivel que le corresponde según su edad, estando el 20,5% restante repitiendo curso. Estas repeticiones se localizan sobre todo en 2º de ESO (en el que el 28,7% del alumnado había repetido algún curso) y en 4º de ESO (con un 24,1%).

Tabla 4: DISTRIBUCIÓN DE ALUMNADO POR EDAD Y NIVEL EN EL CENTRO MEDITERRÁNEO PARA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA. CURSO 2009/10

		11 años	12 años	13 años	14 años	15 años	16 años	17 años	18 años
1ºESO	Fr.		75	34	8	1			
	Por.		63,5%	28,8%	6,8%	0,8%			
2º ESO	Fr.		1	43	33	27	4		
	Por.		0,9%	39,8%	30,5%	25%	3,7%		
3ºESO	Fr.				54	27	21	1	
	Por.				52,4%	26,2%	20,4%	0,1%	
4ºESO	Fr.				1	39	26	21	
	Por.				1,1%	44,8%	29,9%	24,1%	
TOTAL	Fr.		76	77	96	94	51	22	
	Por.		18,3%	18,5%	23,1%	22,6%	12,2%	5,3%	

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por el centro

En este contexto los argumentos que da el profesorado para explicar tales cifras tienen mucho que ver con los cambios de ciclo, es decir, los mayores índices de repetición se localizan al finalizar el primer ciclo de ESO –2º de ESO– y en el último curso de esta –4º ESO–, final del segundo ciclo.

En este centro, al contrario que ocurría en el centro Atlántico, todo el alumnado es menor de edad, y por lo tanto durante el recreo nadie podía salir del recinto escolar, algo que se reflejaba como norma en el Plan de Convivencia del centro¹¹⁴:

Durante el horario escolar no se permitirá la salida del Centro de ningún alumno a no ser que sea recogido por algún familiar o por el tutor legal. (Plan de Convivencia Centro Mediterráneo, curso 2009/10).

Al ser un centro más pequeño las dinámicas de convivencia entre alumnado, y entre este y el profesorado, cambiaban ligeramente. Incluso se podía observar algo peculiar en este centro, y es que en la hora del recreo la mayoría del profesorado desayunaba en la cantina del centro, lo que hacía que este espacio –que en el centro Atlántico era casi propiedad exclusiva del alumnado– fuera compartido por profesorado y alumnado con frecuencia.

Otra diferencia significativa con respecto al centro Atlántico es la edad del profesorado de este centro, la mayoría tenían entre cuarenta y cincuenta años, aunque había un grupo considerable de profesorado menor de dichas edades.

No podría establecer una relación unívoca entre este hecho y que durante la investigación en este centro se desarrollaran dos eventos denominados “interculturales”, tres excursiones, un mercadillo y otras actividades no estrictamente académicas. Sin embargo, es bastante llamativo, sobre todo, si se compara con el centro Atlántico, cuyo profesorado era generalmente de mayor edad, ya que durante este mismo periodo no se llevó a cabo ninguna

¹¹⁴ Además en el Reglamento de Organización y Funcionamiento del centro (R.O.F.) se especificaban las labores de los profesores de guardia con respecto al recreo y la vigilancia de los mismos: “Recorrerá los patios del centro controlando y supervisando el orden durante el tiempo de recreo. Extremar la vigilancia de las vallas, no permitiendo que se acerquen a ellas.” (Tareas específicas del profesorado de guardia de recreo, R.O.F. centro Mediterráneo, curso 2009/10).

actividad que implicara a todo el centro. Aun así los discursos que caracterizaban al profesorado por edad en el centro Mediterráneo apuntan en la misma dirección que lo hacían en el centro Atlántico:

Hay muchos que vienen así... Sobre todo los más mayores que están más acostumbrados a lo que ha sido otras veces el bachillerato y ahora pues te encuentras con la diversidad de la ESO, mucha diversidad de capacidades, de estilos cognitivos, y los tienes a todos y los tienes que atender y encima alumnos con necesidades educativas especiales que nunca han tenido y alumnos inmigrantes y que tienes que llevar todo para adelante. (Jefa de Estudios: Centro Mediterráneo)

Se entiende pues que existen ciertas resistencias por parte del profesorado de mayor edad ante determinadas situaciones que se plantean en el sistema escolar actual que, como comenta la jefa de estudios del centro, ha supuesto la llegada de “la diversidad” a las aulas. Una diversidad que anteriormente era *sofocada* a través de mecanismos de segregación muy claros que, tras la EGB (Educación General Básica, regulada por la Ley General de Educación de 1970) situaban al tipo de alumnado que, se entendía, quería estudiar y que tenía interés por ello en el bachillerato –en el que se encontraba gran parte del profesorado actual de ESO dando clase–, y al que no se le atribuía dicho interés, se le ubicaba en la formación profesional o directamente fuera del sistema escolar.

Tras tomar un café en la cantina, rodeada de chicos y chicas comprando bocadillos y chucherías, y charlando con los/as profesores/as que desayunan allí me marché, cruzando el puente, hacia el centro Andarax.

Allí la situación era muy parecida a la descrita en el centro Mediterráneo, el profesorado por lo general, tenía entre cuarenta y cincuenta años, a excepción del jefe de estudios y de uno de los profesores que superaban esta edad considerablemente, estando ambos a punto de jubilarse.

Lo curioso es que sus presencias y actitudes, lejos de ser consideradas apáticas o resistentes al cambio, eran interpretadas como muy valiosas para motivar tanto al alumnado como al profesorado. De hecho en todas las entrevistas realizadas al resto de profesores/as del centro siempre encontraba alguna mención de ambos y siempre en términos positivos.

Estos casos algo atípicos –en comparación con la mayoría de los casos que ya he mostrado de los otros centros– deben ser contextualizados. Ambos profesores pertenecieron a un movimiento de renovación pedagogía que se inició a finales de los años 70 y principios de los 80 del pasado siglo XX en Almería. En sus entrevistas narran su vinculación con la innovación pedagógica y con un proyecto experimental que se llevó a cabo en la ciudad y en el que ambos participaron:

... nosotros participamos en una experiencia muy grande que no solo se basaba en eso, en agrupamientos flexibles, sino que además importaba el acercamiento social teníamos niños... por definición nuestro centro era un centro que juntaba hijos de la población más humilde y más desarraigada con los hijos de papá, los hijos de los políticos, los hijos de los grandes empresarios junto con los hijos del parado o del que trabajaba para ese empresario, o del que tiene el padre en la cárcel. (Profesor de Lengua Castellana y Literatura: Centro Andarax)

Ambos valoraban muy positivamente el clima que se respiraba entre el profesorado; y si en anteriores casos se destacaba la edad como factor que influía en las posiciones de resistencia que se relacionaban con algunos/as profesores/as por estar cercanos a la jubilación, estos casos mostraban una actitud muy diferente:

... esa experiencia de fusionar niveles, culturas, ambientes, pues quizá ha sido lo que hemos traído a este centro cuando hemos llegado y que es un centro pequeño donde nos llevamos bastante bien, yo estoy asombrado, ojalá hubiera tenido yo en primaria un claustro como el que hay aquí y cualquier idea que tienes es bien recibida. (Profesor de Lengua Castellana y Literatura: Centro Andarax)

En cuanto al alumnado, se puede observar la distribución del mismo por edad y curso en la Tabla 5. Las cifras no dicen nada nuevo con respecto a los centros anteriores. Un 85% del alumnado, se encontraba escolarizado en el nivel que le correspondía por edad, y el 15% restante era el alumnado que podría identificar como repetidor –ante la falta de coincidencia entre su edad y nivel escolar–. Aquí los porcentajes más altos se localizan en 3º de ESO (con un 23% del alumnado en este nivel con edades no correspondientes al mismo) y en 2º de ESO (con un 17%). Datos que, de nuevo, son explicados por el profesorado como resultado de los cambios de ciclo dentro de la ESO.

Tabla 5: DISTRIBUCIÓN DE ALUMNADO POR EDAD Y CURSO EN EL CENTRO ANDARAX PARA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA. CURSO 2009/10

		11 años	12 años	13 años	14 años	15 años	16 años	17 años	18 años
1ºESO	Fr.	1	80	20	7				
	Por.	0,9%	74,1%	18,5%	6,5%				
2º ESO	Fr.			43	26	10	5		
	Por.			51,2%	30,9%	11,9%	5,9%		
3ºESO	Fr.				37	24	15	3	
	Por.				46,8%	30,4%	19%	3,8%	
4ºESO	Fr.					36	17	6	
	Por.					61%	28,8%	10,2%	
TOTAL	Fr.	1	80	63	70	70	37	9	
	Por.	0,3%	24,2%	19,1%	21,2%	21,2%	11,2%	2,7%	

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por el centro para el curso 2009/10

En general, y en relación a los datos de los otros centros, en el centro Andarax encontramos un alumnado con menor edad, con una media de 13 años, lo que le convierte en el centro donde el alumnado en general era más joven, algo considerado por el director como una circunstancia positiva en el proceso educativo y para las relaciones que se establecen en el centro. Así contestaba al preguntarle por la experiencia con el alumnado del centro:

Es buenísima, quizá porque son pequeños, moldeables, están en una época en la que está el arbolito creciendo y no está torcido. (Director: Centro Andarax)

Siguiendo con la metáfora vegetal, estos “arbolitos” conviven en bosques donde la diversidad es la constante. Veamos pues otro aspecto destacable de dicha diversidad en los centros: la categorización del alumnado por “sexo-género”.

3.2 “Hablemos de sexo”–género...¹¹⁵

Los centros escolares incorporan el sexo como una forma de clasificar al alumnado en sus documentos oficiales según sean niñas o niños, siendo esta la terminología exacta que se utiliza en el ámbito escolar a nivel administrativo. Parto así de que en el contexto de investigación opera esta clasificación binaria de las personas –aunque no siempre es interpretada de la misma forma, como muestro a continuación–.

A simple vista esta forma de *ordenar* a las personas, basada en características biológicas y/o morfológicas que, se entiende, determinan si se es hombre o mujer, puede parecer lógica, pero no lo es¹¹⁶. La idea del sexo, como algo biológicamente dado, es una construcción en sí misma. Me baso para ello en las aportaciones de Michel Foucault (2005 [1977]) que dejó al descubierto el constructo histórico del sexo como una categoría occidental y por lo tanto no universal. En esta línea, no han sido pocos/as los/as autores/as (Laqueur, 1990; Scheper–Hughes y Lock, 1987) que han mostrado cómo el modelo de dos sexos se desarrolló en occidente por la influencia del modelo cartesiano y el indiscutible poder que los discursos biomédicos tuvieron sobre las ciencias sociales.

Partiendo de esta base y a pesar de que desde la investigación social el término sexo se utilice generalmente para referirse a las características anatómicas, biológicas y fisiológicas, y el término género haga referencia a la construcción social de las relaciones entre mujeres y hombres (Pine

¹¹⁵ Que las dicotomías son una constante en el pensamiento occidental no es ninguna novedad, y si ya son históricas las contraposiciones hombre–mujer o masculino–femenino fue en 1964 cuando un psiquiatra, Robert Stoller, acuñó el término género propiamente dicho dentro del entramado de la distinción entre cultura y biología (Burin, 1996). Así, en línea con este pensamiento binario, el sexo se relacionó con la biología, mientras que el género lo hizo con la cultura (Gil Rodríguez, 2002). Siendo muy criticada la relación entre naturaleza y cultura por los movimientos feministas, el par sexo–género no lo fue tanto, ya que facilitaba el camino constructivista que ya marcó en 1949 Simone de Beauvoir al afirmar que “no se nace mujer, se llega una a serlo”. Utilizado o no como coartada para explicar o justificar algunas desigualdades entre hombres y mujeres, el género es aún hoy un término algo confuso y relacionado demasiadas veces con las mujeres. Resulta de enorme interés, si se quiere profundizar en estas cuestiones consultar la obra de Donna Haraway (1995).

¹¹⁶ Ya en 1935, la antropóloga Margaret Mead, mostró evidencias etnográficas que cuestionaban la naturaleza biológicamente determinada de las diferencias sexuales entre las personas.

1996), la distinción analítica entre sexo y género no está aun hoy demasiado clara:

Quizá esta construcción llamada “sexo” esté tan culturalmente construida como el género; de hecho, tal vez siempre fue género, con la consecuencia de que la distinción entre sexo y género no existe como tal. (Butler, 2007: 55)

Sobre este argumento considero oportuno hablar de *sexo-género*, entendiendo que ambos conceptos son complementarios –lo que no significa que siempre se relacionen de la misma forma– y contruidos –lo que por supuesto significa que no vienen dados por naturaleza–.

Sin entrar en el debate sobre lo que significa *ser hombre* o *ser mujer* –a lo que habría que incluir identificaciones que trascienden esta dicotomía incorporando identidades intersexuales, transexuales, etc.– quiero mostrar brevemente la distribución del alumnado de los centros según su sexo. Acompañaré estos datos con algunos discursos a través de los que daré significado a estas cuestiones. Una vez más, como ya mostré con la edad, esta forma de ordenar y clasificar a las personas es un modo de construir diferencias que, en no pocos casos, acaban convirtiéndose en desigualdades o incluso en la base de expectativas que se genera el profesorado creadas hacia determinado alumnado por cuestiones de *sexo-género*.

Según los datos ofrecidos por los centros (que pueden consultarse en su versión gráfica en el Anexo VI, Gráfico 7), en el centro Mediterráneo y Atlántico poco más de la mitad del alumnado son chicos, mientras en el centro Andarax las chicas son mayoría, aunque las diferencias entre ambos grupos son mínimas:

Para poder apreciar mejor las diferencias en la distribución del alumnado en función del sexo, se debe observar esta en los cuatro niveles educativos de ESO, algo que detallo por centros en la Tabla 6.

A través de estos datos más detallados, las diferencias se hacen mayores, sobretodo en el centro Andarax, donde las chicas tienen una representación de más de quince puntos por encima de los chicos en 2º y 4º de ESO.

Tabla 6: DISTRIBUCIÓN DEL ALUMNADO POR NIVEL Y SEXO EN CADA UNO DE LOS CENTROS, CURSO 2009/10.

Nivel/Sexo	Chicos			Chicas		
	ATL	MED	AND	ATL	MED	AND
1º ESO	54,1%	55,1%	44,5%	45,9%	44,9%	55,5%
2º ESO	52,4%	50%	58,3%	47,6%	50%	41,7%
3º ESO	53,8%	53,4%	51,9%	46,2%	46,6%	48,1%
4º ESO	53,6%	50,6%	40,7%	46,4%	49,4%	59,3%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de las memorias informativas de los centros.

De la misma forma se puede observar que el centro en el que existen menores diferencias entre el número de chicos y chicas escolarizados/as es el Mediterráneo.

Sobre estos datos, siendo honesta, no tengo mucho que decir, ya que lo que realmente me interesa son los discursos y prácticas que se construyen en torno a lo que se entiende por ser chico o chica en la escuela y que, en este ámbito, se vincula necesariamente al “compromiso escolar”¹¹⁷ de estos/as.

En un trabajo realizado por el Colectivo loé en 2006, titulado “Inmigración, Género y Escuela: exploración de los discursos de alumnado y profesorado”, los autores comentaban que las cuestiones relacionadas con el *sexo-género* no suelen surgir de manera espontánea en el discurso del profesorado para argumentar diferencias escolares. En esta investigación tal afirmación tiene mucho sentido, dado que mis objetivos no estaban centrados en profundizar en aspectos relacionados con el *sexo-género* –y por lo tanto no incluí

¹¹⁷ Este término que hace referencia al tradicional “éxito/fracaso escolar”, viene directamente del trabajo de Carola Suarez-Orozco, *et al.*, (2008) que Margarita del Olmo reseñó en la Revista de Antropología Social (2009). Originalmente los autores hablan de “school engagement” y la traducción que realiza Margarita del Olmo es “compromiso escolar”. Comparto la posición de esta autora al afirmar que: “se trata de un concepto mucho más afortunado que el tradicional porque mide la relación del alumno con la escuela mucho más allá de sus notas, los resultados de los test a nivel nacional y la frecuencia de abandono de la escuela. “Compromiso con la escuela” me parece mucho más operativo y más amplio, porque tiene en cuenta las relaciones que los estudiantes desarrollan a lo largo de los años con la escuela como institución y con todos los agentes sociales que participan en ellas, así como con sus propias familias y sus comunidades” (Del Olmo, 2009: 339–340)

cuestiones relacionadas directamente con este tema en las entrevistas—, en muy pocas ocasiones los discursos del profesorado nos dejaban ver argumentos explícitos en este sentido.

Si bien es cierto que existe cierta tendencia en el profesorado a creer que las chicas son “mejores alumnas” que los chicos:

...las niñas también es verdad son mucho más listas que los niños (Director: Centro Mediterráneo)

Y cuando se dice que son “mejores alumnas” se infiere que el respeto de las chicas por las normas y las formas de la escuela es mucho mayor que entre los chicos, como así lo explicita el propio proyecto educativo del centro Mediterráneo:

Lo que se interioriza en nuestra educación como masculino o femenino influye en los mecanismos para resolver los conflictos y en la actitud hacia la violencia. Estas formas diferenciadas las podemos observar en nuestro centro donde las conductas contrarias a las normas de convivencia son mayores en alumnos que en alumnas. (Proyecto educativo, Centro Mediterráneo, curso 2009/10)

Considero que estas ideas están íntimamente ligadas a los estereotipos de género que, en lo relativo a las mujeres, coinciden con los hábitos de pensamiento, valoración y acción que la escuela promueve (Lerena, 1989). Estos hábitos tan impregnados de valores judeocristianos, contribuyen a que en la escuela, de forma más o menos explícita, se valore enormemente el orden, la limpieza, la obediencia o la docilidad. Valores directamente vinculados con la sociedad patriarcal en la que vivimos y que, a pesar de los cambios y las resistencias continuas, se sigue atribuyendo estos a las mujeres. Y lo más grave en este sentido, como comenta Dolores Juliano, es que en la medida que estos estereotipos e ideas son asumidas de forma acrítica como si fueran datos reales, “estas tienen eficacia social (como funciones cuasi normativas)” (Juliano, 1997: 1).

Una eficacia social que a veces es traducida a lógicas “naturales”, es decir, diferencias que se sustentan sobre bases biológicas, genéticas... y que por ello se muestran como inevitables, determinadas y por lo tanto intrínsecas a la naturaleza humana. Así lo ve un profesor del centro Atlántico:

... las chicas son mejores que los niños, primero porque a esas edades tienen más capacidad que los niños, su cerebro es más grande, tu comparas una niña de trece años con un niño de trece años y es una mujer con un niño pequeño, es que lógicamente hay diferencias en la biología, en los genes (Tutor de 4º de ESO: Centro Atlántico)

Insisto en que estos son comentarios muy puntuales y, siguiendo de nuevo al Colectivo Ióe (2006), he visto cómo la categorización en base al *sexo-género* del alumnado solo aparece frecuentemente, y de manera más explícita, para completar determinados argumentos sobre diferencias y desigualdades en los discursos en los que se alude a cuestiones relacionadas con la clase social o la nacionalidad –algo que trataré con más detenimiento en el siguiente apartado 3.3–.

Si hasta ahora he hablado del alumnado, quiero hacer una breve mención al profesorado situándolo en esta caracterización *sexo-género*. En los tres centros había un número muy parecido de profesores y profesoras, pero lo que quiero destacar es que entre el profesorado de mayor edad se observaba una clara división entre las materias que enseñaban unas y otros.

Si bien las profesoras de más de cincuenta años en los centros están mayoritariamente ligadas a materias como la Lengua y Literatura, el Inglés, la Historia, el Francés o las Ciencias Sociales en general; casi el mismo número de profesores, en la misma franja de edad, imparten Química, Biología, Educación Física o Matemáticas. Entiendo que esto responde a la lógica propia del sistema escolar español, en sentido amplio, de hace más de cuatro décadas –escuelas separadas por sexos, enseñanzas universitarias entendidas como más apropiadas para hombres que para mujeres y viceversa, etc. –. Y aunque hoy en día aun encontramos carreras universitarias donde la presencia de mujeres es muy escasa, el hecho de que en los propios centros se observe como en el profesorado de menos de cincuenta años es imposible realizar tal correspondencia entre sexo y carrera profesional, visibiliza cierta superación de los roles social y escolarmente marcados décadas atrás para unos y otras, aunque, qué duda cabe, aún queda mucho por hacer.

Otro aspecto interesante se encuentra ubicando la mirada en las posiciones de poder que se mantienen en la escuela. Los órganos de gobierno unipersonal en los centros educativos son los conocidos como equipos directivos (regulados en Andalucía por el Decreto 327/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el reglamento orgánico de los institutos de educación secundaria). Estos están formados, como mínimo, por la dirección, la jefatura de estudios y la secretaría de los centros. En los tres centros participantes en la investigación, del curso 2007/08 al 2009/10 no se produjeron cambios en estos cargos. Así en los tres centros la dirección dependía de hombres, la jefatura de estudios en el centro Atlántico y en el Mediterráneo era responsabilidad de mujeres, siendo en el centro Andarax ocupada por un hombre; y en cuanto a la Secretaría, en los tres centros estaban a cargo de hombres. Lo que puede resumirse en que tan solo una cuarta parte de dichos cargos estaban bajo la responsabilidad de mujeres.

Este dato sí muestra todavía el difícil acceso que muchas mujeres en nuestra sociedad tienen a cargos de responsabilidad máxima en ciertas instituciones. Queda dicho, aún hay mucho camino por recorrer.

Pero no puedo irme de los centros sin describir la caracterización que se hace de alumnado y profesorado según su nacionalidad, algo que permite ver otra cara de la diversidad escolar, que en mi trabajo es central y que además me dará pie para realizar el análisis de discurso posterior.

3.3 “Esto parece la ONU”¹¹⁸: la presencia de alumnado de nacionalidad extranjera en los centros

Ya lo comenté al inicio de este trabajo, la procedencia de las personas es un aspecto que se plantea como central para construir una serie de ideas preconcebidas sobre estas. Cuando alguien nos dice su lugar de origen automáticamente se despliegan una serie de mecanismos cognitivos que generan ideas sobre cómo debe ser esa persona, qué le gusta comer o qué

¹¹⁸ Expresión obtenida de un comentario realizado por un profesor del centro Andarax a la hora del recreo para hacer referencia a la variedad de nacionalidades que tenían los/as niños/as en el centro. (Comentario: Profesor de Biología, Centro Andarax)

lengua habla. Evidentemente estas prenociones no siempre coinciden con la realidad, pero sí dibujan un primer retrato de las personas que completa el cuadro mental que, a simple vista, hemos realizado al ponernos frente a ellas.

En el ámbito escolar la nacionalidad se contabiliza basándose en el pasaporte, aunque en ocasiones si se carece de documentos que acrediten la nacionalidad del alumnado, se recoge la información que la familia ofrece. A un nivel muy descriptivo –que superaré en el siguiente apartado 3.3.1. – voy a mostrar la procedencia nacional de alumnado de los centros en los que llevé a cabo el trabajo de campo¹¹⁹. Debo aclarar que no incluiré los datos relativos al profesorado por carecer estos de diversidad en este sentido, dado que todo el profesorado en el momento del trabajo de campo era de nacionalidad española.

Según las memorias informativas de los centros, en los últimos seis cursos la presencia de alumnado de nacionalidad extranjera en los mismos ha ido aumentando progresivamente, descendiendo levemente en el curso 2007/08, alcanzando su mayor número en el curso 2008/09 y volviendo a descender un poco más en el curso 2009/10 (en el Anexo VI, Gráfico 8, puede verse la evolución de estos datos en su representación gráfica).

A la luz de estos datos se puede ver como en el centro Andarax, ha habido un aumento del porcentaje de alumnado de nacionalidad extranjera escolarizado durante seis cursos escolares –de unos diez puntos aproximadamente–, mayor que en los centros Atlántico y Andarax –cuyo aumento ha sido de siete puntos aproximadamente–. Aun así todos los centros en los últimos tres cursos escolares han tenido una presencia

¹¹⁹ Aunque de manera general presento los datos desde el curso 2004/05 al 2009/10, será en este último curso en el que detallaré las nacionalidades y del que más datos aportaré. Por un lado las variaciones en los datos de los tres últimos cursos estudiados en este sentido son mínimas, pero la razón que me mueve a realizar tal corte es que precisamente durante el curso 2009/10 mi relación con el alumnado, profesorado y personal vario de los centros estaba ya muy consolidada; por lo que el trabajo de campo de esta época es mucho más rico que en los años anteriores en los que dichas relaciones se estaban forjando. Aun así puede consultarse en el Anexo VIII los datos completos por cursos académicos y niveles escolares en los tres centros.

constante de alumnado de nacionalidad extranjera que oscila entre el 13,3% del centro Atlántico en el curso 2009/10 y el 21,4% del centro Andarax, en el curso 2008/09.

Detectada y contabilizada la presencia de alumnado de nacionalidad extranjera me parece interesante mostrar la distribución de dicho alumnado en los diferentes cursos de la ESO en cada uno de los centros. Retomaré la lógica discursiva que hasta ahora he seguido recorriendo cada uno de los centros como lo hice durante el trabajo de campo.

Tras el riguroso café matutino me marché al centro Atlántico. Recordemos que en el curso académico 2009/10 el 13,3% del alumnado de este centro tenía alguna nacionalidad distinta a la española. Un tercio de este alumnado cursaba 4º de ESO, un 25,4% se encontraba en 3º de ESO al igual que en 2º de ESO, mientras que tan solo un 15,9% estaba escolarizado en 1º de ESO (en el Anexo VII, Gráfico 9, se muestra la distribución más detallada de este alumnado por nivel académico en el centro en su expresión gráfica).

Estos datos revelan que el alumnado de nacionalidad extranjera en el curso 2009/10 va aumentando su presencia por niveles a medida que estos aumentan, es decir, en 1º de ESO tan solo el 8,3% del alumnado es de nacionalidad extranjera, mientras que en 4º de ESO este alumnado supone el 16,8% del total de alumnado en este nivel. Esta sobrerrepresentación en el último curso de la ESO nos obliga a mirar hacia atrás, al curso 2006/07. Según esta lógica sería en este año en el que debería haber un mayor número de alumnado de nacionalidad extranjera y por ello explicaríamos que, tres cursos después, estuvieran cursando 4º de ESO. Pero nada más lejos de la realidad, durante dicho año académico el alumnado de nacionalidad extranjera representaba el 11% del total del alumnado del centro, siendo durante el curso 2008/09 donde alcanzaría su mayor porcentaje –14,7%–. Esto incita a pensar que, o bien el alumnado de nacionalidad extranjera que se ha ido incorporando al centro no lo hacía en los primeros cursos, o que el nivel de repetición de curso aumenta en los últimos cursos de la ESO y por ello están más concentrados en dichos

niveles o simplemente que el alumnado de nacionalidad española abandona el centro¹²⁰.

Suposiciones aparte, lo que más me interesa es saber cómo son interpretadas estas presencias. Así el aumento de la presencia de población inmigrante de nacionalidad extranjera es algo ya percibido en el centro, tanto por el profesorado:

... he visto que esto ha cambiado, ha cambiado muchísimo la enseñanza pero no la veo... o sea los niños son niños, los niños son niños en todas las edades y todas las épocas, lo que pasa es que ahora observo un mayor número de inmigrantes que antes no tenía. (Tutora de 1º de ESO: Centro Atlántico)

Como por el alumnado:

Estaba esperando en la puerta de la sala de padres para hablar con la tutora de inmigrantes, había un chico de 4º de ESO que esperaba a su amigo. Me puse a hablar con él y en un momento dado le pregunté de dónde era y si tenía amigos extranjeros, me dijo que él era de Almería “de pura cepa”– remarcó mucho esta frase– y que no tenía amigos extranjeros, que aunque ahora había cada vez más en el centro, sobre todo sudamericanos, en su pandilla no había ninguno porque “ellos van por su lado y nosotros por el nuestro”. (Conversación: Alumno 4º de ESO: Centro Atlántico)

Aunque se entiende como un fenómeno relativamente reciente:

... la incorporación de este alumnado es reciente aquí, llevan seis o siete años, he estado informándome y están todavía en un proceso de adaptación, todos. (Orientador: Centro Atlántico, curso 2007/08)

Lo cual es algo contradictorio con las lógicas escolares organizadas por niveles a superar en un año cada uno. El orientador dice que es reciente y delimita el fenómeno a seis o siete años, también comenta que están “todos en periodo de adaptación”, entonces ¿cuánto tiempo hace falta para que un alumno/a o un profesor/a se adapten al centro educativo, a las rutinas y tareas propias de la escuela? Si la respuesta fuera más de siete años, quizá el propio sistema debería plantearse la necesidad de cambiar los planes de estudios encorsetados en cursos académicos lleno de objetivos y contenidos difíciles de asumir en nueve meses.

¹²⁰ Si bien al respecto no cuento con datos que puedan soportar dicho argumento en mi investigación; es una cuestión que, tanto a nivel nacional como internacional, se ha venido planteando desde la diversos trabajos de investigación sobre la presencia de población inmigrada y/o de nacionalidad extranjera en las escuelas. Siendo considerada como una estrategia que las familias autóctonas despliegan ante la presencia de alumnado inmigrado de nacionalidad extranjera. (Barthon, 1998; Nusche y Kim, 2008; Ballion, 1986; Felouzis, *et al.*, 2005; Cebolla, 2007; Colectivo IOE, 2002; Ponce, 2006)

Pero además de esta incoherencia entre los tiempos y la lógica del sistema escolar, también se argumenta que este alumnado requiere de una atención especial, dado que, principalmente no domina la lengua vehicular de la escuela, algo que se entiende por un lado como un problema para que puedan seguir las clases de diversas materias:

Los alumnos inmigrantes también, entre comillas, te fastidian, ¿por qué? Porque si no saben español ¿tú como tienes un alumno dándole en tu clase matemáticas, como les doy yo, si no se enteran de lo que les estás contando? (Profesora de Matemáticas: Centro Atlántico)

Y por otro como un *obstáculo* en la integración de este alumnado, dado que el no dominar el código de comunicación por excelencia de la escuela, unido a la idea de la dificultad que supone ser “inmigrante”, se interpreta como una condena segura al aislamiento:

Cuando un niño extranjero llega sin saber español pues hay cierto aislamiento, se aíslan; y en los casos ya más concretos por ejemplo donde hay un chino o... es que eso ya por sí mismo implica el aislamiento. Ellos muchos se refugian en una cierta forma arisca y violenta de respuesta a veces porque no entienden muy bien cómo dirigirse a los demás y siempre se piensa, y esto lo he vivido yo en primera persona, que siempre se habla de ti, que hablan mal, es algo que va intrínseco a ser emigrante, por lo menos en la experiencia que yo viví (Profesor de Educación Plástica: Centro Atlántico)

Y estas fueron las cuestiones básicas sobre las que se idearon los dispositivos específicos para atender la diversidad de dicho alumnado—ya expuestos en el apartado 2.1.4—. Un referente de estas medidas, algo que ya he destacado anteriormente, son las ATAL, generalmente bien valoradas por el profesorado, argumentando que favorecen la integración del alumnado de nacionalidad extranjera en las clases y en el centro en general, bajo la creencia de que dominando la lengua vehicular de la escuela, ya no hay problemas de integración¹²¹:

¹²¹ Esta cuestionable relación —dominio de la lengua vehicular de la escuela igual a integración escolar— ha sido estudiada en profundidad para el caso de Aragón por José Luis Navarro Sierra en su tesis doctoral de 2003; valorada positivamente por Antonio Feria (2002), cuestionada por Beatriz Soto (2000) e incluso fomentada desde la propia legislación como muestra el estudio de Marc Tarrés (2004) sobre el marco jurídico del sistema escolar concretado en la Ley de Calidad de la Educación. Uno de los mejores trabajos, desde mi punto de vista, en este sentido es el realizado por Ignasi Vila (2000), quien admite la importancia de la adquisición de la lengua vehicular de la escuela para abrir canales de comunicación, pero cuestiona el modelo de integración sobre el que normalmente se

Aquí la verdad es que no hay ningún problema, se integran todos a la perfección y además como tenemos ATAL pues casi todos aprenden el idioma y ya no hay problemas de nada, bueno los normales de chavales de esta edad, pero nada por ser inmigrantes. (Director: Centro Atlántico)

Esta percepción contrasta con otro tipo de discursos que indican que el alumnado de nacionalidad extranjera concentra la mayoría de los problemas que presenta el alumnado del centro:

En este centro hay una demanda de problemas grande y se concentran más en los inmigrantes (Tutora de 1º de ESO: Centro Atlántico)

Algo que también se planteaba desde la Delegación de Educación pero haciendo referencia a finales de los años noventa del pasado siglo, cuando comenzó a visibilizarse la población de nacionalidad extranjera en las escuelas almerienses:

... buena parte, la mitad o más de las demandas de apoyo de orientación que hacían los compañeros, profesores y profesoras de los centros venían por el lado de qué hacer con alumnos inmigrantes que habían llegado nuevos (Técnico de Educación Intercultural)

Volviendo al centro Atlántico, incluso en el plan de centro, se dice textualmente, que el “alumnado inmigrante” presenta más absentismo escolar¹²² que el resto del alumnado:

La asistencia y la permanencia en el centro son otros dos puntos conflictivos, siendo el grado de absentismo entre un 15% y un 20 % en la ESO, siendo especialmente preocupante entre los inmigrantes. (Plan de centro, Centro Atlántico, curso 2009/10)

Se puede seguir contrastando esta situación ideal que se muestra desde equipo directivo con la visión de otra parte del profesorado que entiende que el alumnado de nacionalidad extranjera no se integra en el centro y tiende a mantener relaciones tan solo con sus compatriotas:

¿Sabes lo que tienes que hacer? Salirte al recreo y lo verás claro, los gorrillas (Con esta expresión denomina al alumnado latinoamericano, ya que muchos de ellos usan gorra) con los gorrillas, los marroquíes con los marroquíes, los rumanos con los rumanos ¿qué integración? Si para ellos esto es una cárcel, los tienes en clase como

plantea esta relación –lengua/integración– ligado a la asimilación y por lo tanto a la desvalorización de las lenguas de origen de estos escolares.

¹²² El absentismo escolar, la falta de respeto hacia el profesorado, el alto índice de fracaso escolar y la desmotivación general, son los problemas principales que, desde los diversos discursos del profesorado del centro, se destacan como propios del sistema escolar actual.

muebles y más si no se enteran del idioma. (Conversación: Profesor de Lengua Castellana y Literatura: Centro Atlántico)

Esta situación era confirmada por el propio profesor de ATAL al entender que la falta de integración de su alumnado era total, y que la timidez de unos se mezclaba con la desconfianza y el poco interés de otros:

En cuanto a los alumnos extranjeros pienso que están... podrían estar más integrados pero no lo están, y debemos intentar conseguir que se alcance una mayor integración con los españoles por el bien no solo de los inmigrantes, si no de los nativos, porque siempre es enriquecedor conocer otros países, otras culturas, quizá deberíamos exponer trabajos de alumnos ATAL que hablen de cómo son sus países, como era su vida allí, para que se les conozca más, intentar que se sientan identificados los alumnos españoles con sus compañeros, que la vida es muy diferente en otros países y las situaciones que han vivido comparada con la de los niños de aquí. No ver al inmigrante como una persona que ha venido a quitar el trabajo, si no que contribuye a esta sociedad y que lo ha pasado mal para poder llegar aquí. (Profesor de ATAL: Centro Atlántico)

Desde el punto de vista del profesor de ATAL la integración se entiende como la relación entre el alumnado en términos de reconocimiento, lo que necesita un trabajo para erradicar determinados estereotipos y prejuicios que construyen la imagen del alumnado inmigrado de nacionalidad extranjera y que el resto del alumnado asume sin cuestionar. En estos términos, y basándome en los usos de los espacios del recreo y en los diversos agrupamientos del alumnado que pude observar, sí se podrían hablar de una falta de integración considerable:

A la hora del recreo en el centro Atlántico el alumnado se distribuye por el espacio como si este tuviera fronteras. Hay espacio para “los deportistas de primera” –casi siempre chicos que juegan al fútbol en las pistas que ocupan el centro del patio del recreo– y para los “deportistas de segunda” –otro grupo de chicos entre los que encontramos a varios alumnos de diversificación de 3º y 4º de ESO y que juegan al fútbol en la pista más alejada del centro del patio y entre los que sabemos que hay cuatro chicos extranjeros–. La parte de la verja más escondida de la entrada del centro es ocupada por “los malotes de aquí”–chicos de Almería que fuman a escondidas y que normalmente son los más revoltosos en clase según nos dice el profesorado– y los “malotes de allá”– les llamamos así porque son un grupo de chicos que sabemos que son de origen rumano y marroquí y casi todos están en ATAL– estos ocupan un espacio cercano a los “malotes almerienses” y normalmente no se relacionan entre ellos.

En otra parte del muro que separa el centro de la calle se ubican regularmente “los enamorados” –parejitas de chico–chica, de origen ecuatoriano o colombiano, a excepción de una pareja formada por un chico colombiano y una chica de Almería, que se comen a besos durante el tiempo de recreo–. En la parte donde hay bancos de cemento están casi siempre “los empollones”–grupo de chicos y alguna chica que según el resto son los que mejores notas sacan y son acusados en varias ocasiones de ser demasiado complacientes con el profesorado–, y “las maris”–grupos de chicas

y algún chico, que el resto identifica como gay, que charlan animadamente mientras escuchan música a través de sus teléfonos móviles–.

En uno de los muros del patio encontramos a “la familia” –como ellos mismos se identifican– son los alumnos y alumnas del grupo de diversificación de 4º de ESO. En un pequeño espacio libre del patio juegan “los peques”, alumnos y alumnas de 1º de ESO que el resto considera como “infantiles” y que pasan el tiempo del recreo juntos, aquí tampoco encontramos ningún niño o niña extranjero/a, ya que “los peques extranjeros” siempre están con sus compatriotas mayores o en pequeños grupos repartidos por el patio. Y por último hay otro espacio muy delimitado que se localiza justo frente a la clase de ATAL, en el aula prefabricada, donde se reúnen las chicas de dicha aula, todas ellas de nacionalidad extranjera; y frente a estas, en las escaleras de acceso al aula se sientan normalmente tres alumnos de ATAL, dos de ellos de nacionalidad marroquí y otro hindú que suelen partirse de risa entre ellos – aunque sé que no dominan la misma lengua–. Lo curioso de todo esto es que la mayoría de estas agrupaciones se dan así desde que llegué, son ya dos años y da la sensación de que aquí los espacios se heredan. (Observación: Los grupos del recreo y el uso de los espacios. Centro Atlántico)

La limitación de determinados espacios por los chicos y chicas y los agrupamientos de estos/as, unido a otras situaciones ya narradas (recuérdense las observaciones: “los conflictos en el mundo 2” apartado 2.3.1 o “En la tutoría de 4º de ESO: ¿esto es la integración?” en el apartado 2.1.1.), reflejan la situación del alumnado inmigrado y/o de nacionalidad extranjera en el centro Atlántico, marcada por la falta de integración, entendida esta como la escasez de relaciones entre el alumnado identificado como “autóctono” y el identificado como “inmigrante” o “extranjero”; la falta de dominio de la lengua a la que se le atribuye ser el principal causante de esta brecha en las relaciones que también se observa en la relación entre el profesorado y este alumnado que no domina el código de comunicación escolar, y una exclusión de dicho alumnado observable en las rutinas escolares.

Evidentemente no se puede culpar a nadie en concreto de este hecho, pero sí me parece necesario destacar que mientras desde el equipo directivo se me dibujaba una situación ideal, parte del profesorado y del alumnado, a través de sus discursos y actitudes, me mostraban otra cara de la realidad.

Como en todas mis jornadas de trabajo es el momento de marcharme al centro Mediterráneo. En el curso que estoy usando de guía, 2009/10, el alumnado de nacionalidad extranjera representaba el 18,5% del total de alumnado del centro. Por niveles, tanto en 1º de ESO como en 3º de ESO

alrededor del 20% del alumnado tenía alguna nacionalidad extranjera, mientras que esta representación descendía en 4º de ESO –con un 17,4%– reduciéndose en 2º de ESO, donde solo el 15,7% del alumnado tenía una nacionalidad distinta a la española (puede verse en el Anexo VI, Gráfico 10, una representación de estos datos).

De nuevo lo que me interesa es la interpretación del fenómeno en términos de cómo es percibida la presencia de este alumnado en el centro. Repasando los datos que muestran la evolución de dichas presencias (comentados anteriormente y visibles en el Anexo VI, Gráfico 8), se puede observar que en seis cursos escolares el centro ha tenido siempre entre un 10% y un 20% de alumnado de nacionalidad extranjera, por lo que no es de extrañar que entre el profesorado se tenga conciencia de esa presencia. Lo que sí me parece destacable es que durante el curso 2008/09 se tuviera la percepción de que el número de alumnado de nacionalidad extranjera iba en aumento, cuando los datos reflejaban un descenso con respecto al año anterior, de poco más de un punto:

... está creciendo muchísimo en los últimos años el número de alumnos inmigrantes (Jefa de Estudios: Centro Mediterráneo)

Aunque como se ve, desde la dirección no se valoraba mucho este dato de carácter cuantitativo, ya que no manejaban esas cifras como significativas, argumentando que al contar con diversas nacionalidades no se producían agrupaciones del alumnado por procedencia. Esto mismo, se sostiene, es lo que evitaba la formación de guetos, además de que casi no se apreciaba su presencia, o mejor dicho esta quedaba difuminada:

Los alumnos inmigrantes no nos dan ningún problema, porque al no concentrarse todos de una misma nacionalidad pues no llegan a formarse guetos, entonces se integran bien; y realmente cuando los observas en los recreos no tienden a agruparse los de las mismas nacionalidades si no que están perfectamente integrados, que ya te digo son... pues diecisiete o dieciocho nacionalidades tendremos ahora en este curso, son muchas, entonces pues están bien integrados. (...) En el centro... no te puedo decir exactamente por qué igual me equivoco sobre qué tanto por ciento hay de alumnos de otros países, pero creo que sobre un 10% más o menos, y esos alumnos no se diferencian de los demás por ser de otros países, a no ser que, por venir de uno u otro país se les da un refuerzo para mejorar su formación, bien porque tengan una necesidad de profesorado de ATAL o porque tengan necesidad del profesorado de refuerzo ya que vienen algunos con mucho retraso. Pero son alumnos

que están muy integrados y, vamos que no hay ningún problema. Yo no sé qué tanto por ciento de alumnos inmigrantes tenemos, tendría que mirarlo en los datos. (Director: Centro Mediterráneo)

Distinta opinión tenía la junta directiva del AMPA con la que tuve la ocasión de reunirme¹²³. Todas eran madres de nacionalidad española, casi todas de Almería, y su opinión sobre la presencia de alumnado de nacionalidad extranjera en el centro se mezclaba con sus propias experiencias en el barrio en el que consideraban (como ya mostré al pasear por la barriada, en el apartado 4 de la parte II) que había “demasiados inmigrantes”:

Al preguntarles si consideran que el centro ha cambiado con la llegada de población extranjera sin dudar contestan que hay más robos, y no solo en el centro, si no en el barrio en general. Retomando la conversación sobre el instituto comentan que ellas notan que el nivel general ha bajado desde la incorporación de extranjeros al centro. Dicen que se agrupan por nacionalidades, pero lo consideran algo normal, pues “cada uno se junta con los suyos”. Una de ellas dice que no, que su hija se junta con gente de otras nacionalidades, otra de ellas le contesta que “qué va a hacer la chiquilla si todos son extranjeros en su clase” a lo que otra añade: “En la clase de mi hijo me parece que hay solo cinco españoles, los demás son chinos, lituanos, moros, colombianos” Todas se ríen y alguien dice entre risas “ya mismo las escuelas van a ser suyas”. (Entrevista grupal a siete madres de alumnos/as, Centro Mediterráneo)

En este pequeño extracto de la entrevista grupal se ponen sobre la mesa varios temas de enorme interés para esta investigación. Al contrario que en los discursos del profesorado, y mucho más en los producidos por los equipos directivos que me solían describir situaciones idílicas, sin

¹²³ Esta fue la primera entrevista grupal que realicé, aunque anteriormente ya he planteado algunos discursos producidos desde esta, resulta interesante comentar el “making of” de dicha entrevista. En una sala me cité con la presidenta de la asociación, pero ella vino acompañada de la vicepresidenta, la secretaria, la tesorera y tres madres más, que ostentaban cargos auxiliares del AMPA. En un primer momento consideré que la entrevista había sido un éxito al haber tenido acceso a varias voces que opinaban sobre un mismo tema –y además no siempre con la misma opinión, por lo que se generaron algunas discusiones muy interesantes–, pero al tratar de transcribirla me di cuenta de que unas voces sobresalían más que otras y la calidad de la grabación era bastante mala. Este fue el motivo por el que gran parte de la entrevista fue parafraseada y no transcrita literalmente. Aún así he tratado de preservar gran parte de las expresiones y formas de hablar de las personas que intervinieron. A modo de breve reflexión metodológica me gustaría destacar el interés que tiene analizar estas situaciones inesperadas que rompen con los planes del investigador/a y que requieren de soluciones inmediatas. La situación que yo misma viví representó una oportunidad no solo de conocer en profundidad y de forma polifónica la situación del AMPA con respecto al centro, si no que todas ellas eran vecinas del barrio, lo que me daba la oportunidad de traspasar la frontera impuesta por el protocolo de entrevista e introducir nuevos temas sobre las relaciones en el barrio. Honestamente me desbordó algo la situación en cuanto a que me costó descubrir las relaciones de poder que se articulaban entre ellas y que en muchos casos limitaban la información así como las formas en las que se expresaban.

problemas, donde la integración total y la convivencia armónica y pacífica solían reinar en los institutos; encontré que durante la entrevista grupal, que comenzó en un tono políticamente correcto, llegó un momento que se olvidaron de la grabadora –e incluso de mi presencia–, por lo que las conversaciones fluían desplegando estereotipos y prejuicios sobre la población de nacionalidad extranjera. Ideas que los medios de comunicación¹²⁴ principalmente, han ido sembrando en nuestra sociedad y que evidentemente dan fruto y se visibilizan en buena parte del discurso de los vecinos y vecinas del barrio de nacionalidad española.

Se ve claramente como se relaciona la delincuencia con la presencia de población inmigrante de nacionalidad extranjera. En más de una ocasión, durante el trabajo de campo registré comentarios que dejaban clara dicha relación:

Esta gente lo que tenemos que procurar es que no cometan delitos, porque van en aumento y esto va a ser la jungla. (Directora: Centro Concertado 1)

Y curiosamente, al igual que al plantear la idea de *invasión*, los discursos del profesorado partían de docentes que trabajaban en centros concertados donde la presencia de alumnado de nacionalidad extranjera –como se muestra en el Gráfico 6 del Anexo VI– era casi inexistente:

Menudo problema que tenemos en el barrio con los inmigrantes, es que se están haciendo con él. (Directora centro concertado 4 –único centro concertado de la Barriada de las Palmeras–)

Otra de las ideas extendidas en los discursos del AMPA del centro Mediterráneo nacen desde el momento en el que se entiende que “hay demasiados inmigrantes”¹²⁵ y que además la escuela se adapta a esta

¹²⁴ Sobre este tema es de gran interés el trabajo de Francisco Javier García, Antolín Granados y Begoña De la Fuente (2009), desde el que abordan la interpretación que hacen los medios de comunicación de las cifras sobre el fenómeno migratorio en España. En un sentido más amplio se encuentra la compilación realizada por Manuel Lario (2006) en la que desde la visión de quince expertos/as –Teun A. van Dijk, Antolín Granados, Miquel Rodrigo o Nicolás Lorite, entre otros/as– se aborda la compleja relación entre medios de comunicación y el fenómeno de la inmigración.

¹²⁵ Recuérdese que para el curso 2009/10 alrededor de dieciocho alumnos/as de cada cien, tenían una nacionalidad distinta a la española, lo que sabiendo que este centro tiene una media de 400 alumnos/as, supondría que de ese alumnado 72 tendrían alguna nacionalidad extranjera, lo que no correspondería ni a la cuarta parte del alumnado escolarizado en el

población dejando al alumnado español de lado¹²⁶. Esto se expresa, por ejemplo, entendiendo que la presencia de alumnado de nacionalidad extranjera en el centro baja el nivel académico del mismo, por lo que quien sale perjudicado es el alumnado autóctono –cuyo nivel académico se presupone, por parte de las familias, está por encima del alumnado de nacionalidad extranjera–. En este sentido parece ser que miembros del AMPA y parte del profesorado coinciden:

Pues se nota que el nivel... cuanta más gente viene recién llegada el nivel tienes que bajarlo un poquito, pero claro es que hay asignaturas que es difícil bajar el nivel, por ejemplo, la tabla periódica, la clasificación de los elementos, es que no hay otra, la tabla es la que es, y ¿qué vas a hacer? ¿Decirles a unos que se lo estudien y a otros que no se lo estudien? No puedes. (Tutor de 3º de ESO, Centro Mediterráneo)
... cada vez hay más, entonces el nivel no es lo mismo darle clase a esta gente –se refiere a alumnado extranjero– con muy poca base, que dar una clase normal y corriente, entonces es ahí donde el nivel sí que lo tienes que bajar un poquito, pero si es que tampoco puedes hacer mucho más. (Profesora de Lengua Castellana y Literatura: Centro Mediterráneo)

A pesar de todos estos discursos que relacionan la presencia de alumnado de nacionalidad extranjera con el bajo nivel académico, existen otros argumentos que ponen el acento en que este es un fenómeno que alcanza a todo el alumnado, sea este de donde sea. Así gran parte del profesorado sostiene que el nivel académico general del alumnado –tenga la nacionalidad que tenga– es muy bajo, pues la falta de motivación del

centro. Planteo así que dicha percepción es más bien un fenómeno subjetivo, que poco o nada tiene que ver con los datos reales. Como han mostrado algunas investigaciones el mismo hecho de que desde los discursos hegemónicos se plantee el hecho migratorio como un problema, hace que se extienda, use y reproduzca un lenguaje bélico hacia esos *otros* (Olmos, 2009), contra esa amenaza imaginada que despierta actitudes defensivas, de protección de algo *nuestro* a lo que llamamos *cultura común* (De Lucas, 2002). Al mismo tiempo, desde estas actitudes se magnifican determinadas cifras llegando a plantear peligrosas ideas como el famoso “umbral de tolerancia”.

¹²⁶ De algunos discursos se desprende la idea general de que a la población inmigrante de nacionalidad extranjera es favorecida en demasía por la Administración. Comentarios como: “a ellos siempre les dan las becas”, “tienen plazas siempre disponibles” o “les regalan las casas y los negocios”, no son extraños en boca de familias españolas que, en este contexto, se encuentran compitiendo por los recursos con poblaciones de nacionalidad extranjera. Así se expresaba una madre de un alumno de 2º de ESO del centro Mediterráneo: “Yo pienso que si hay una ley me parece estupendo que ellos que están aquí se aprovechen de esa ley, pero que también nos beneficiemos los que somos de aquí, porque no es justo que los demás tengamos que pagar el bienestar de ellos. Que si hay una guardería de la Junta que sean sus niños los primeros que entren y los nuestros tengan que guardar cola, que si hay una ayuda del Estado, hay una ayuda para los hijos, hay una ayuda para lo que sea, que sean ellos los primeros que la cobran y nosotros no. Primero a los de tu país, y si queda algo se reparte a los demás” (Entrevista grupal a siete madres de alumnos/as del centro Mediterráneo, 21/01/2008)

alumnado es un síntoma general de la ESO que obliga a chicos y chicas a estar escolarizados hasta los dieciséis años. Así nos lo comenta el tutor de una clase de 3º de ESO del centro donde más alumnado de nacionalidad extranjera se encontraba escolarizado y que, según la jefa de estudios, era uno de los peores cursos porque los/as niños/as estaban muy desmotivados –grupo que ya presenté al hablar de las contraindicaciones de los agrupamientos flexibles en este centro en el apartado 2.1.1–:

INVESTIGADORA: ¿Y qué expectativas te plantean a ti como tutor? ¿Qué es lo que quieren hacer...?

TUTOR DE 3º ESO: Pasotismo total, pasotismo total, mira a uno, a uno que es... este no te lo he contado porque ya no está, es guineano, y le hemos buscado un programa de garantía social de jardinería, de fontanería, de soldadura, de algo, de algo porque académicamente no, nada. Y las niñas sudamericanas estas con quince años pues no piensan, no se plantean nada, nada, pero que igual que los niños españoles eh, estos también están igual.

INVESTIGADORA: ¿Pero tanta desmotivación hay?

TUTOR DE 3º ESO: En este curso sí, pero lo que pasa que este es probablemente el peor curso del instituto, estos yo creo que no piensan seguir estudiando ni dos o tres, como el sistema además permite que repitas un curso y al siguiente pases, hagas lo que hagas, pues la mitad están o han estado ya repitiendo y la otra mitad pues repetirá el año que viene. (...) son un desastre académicamente, pero no solo los extranjeros, si no todos, si es que académicamente si no quieren estudiar ¿tú qué haces con ellos? (Tutor de 3º de ESO: Centro Mediterráneo)

No es el único centro en el que se ha denunciado la falta de “compromiso escolar” por parte del alumnado en general, pero en este trabajo vuelvo a centrarme en la percepción que se tiene en el centro Mediterráneo de la presencia del alumnado inmigrado de nacionalidad extranjera.

De nuevo la percepción de dicha presencia se torna problemática cuando el alumnado en cuestión no domina la lengua vehicular de la escuela, situación ante la cual se entiende que ponen en marcha determinadas medidas “que bajan el nivel” con la intención de adaptarlo a este alumnado:

Problemas que tenemos pues... con los alumnos que no conocen el idioma, (...) entonces estos niños pues sí son un problema, porque de primeras que vienen de su país no conocen el idioma pero claro, entran a una clase que son seis horas diarias, cada hora cambia el profesor de una materia distinta y que el profesor llega explicando cosas que ellos no entienden nada, pues al principio bien, pero poco a poco pues van distrayéndose, generando conductas disruptivas, molestando a los demás compañeros y hay que estar muy pendientes de que no pase eso, hay que adaptar un poco el currículo para que entiendan algo, bajar el nivel si hace falta pero... pero ya te digo, sobre todo son estos alumnos que no conocen el idioma. (Director: Centro Mediterráneo)

La falta de dominio de la herramienta de comunicación propia del sistema escolar –la lengua, en este caso española/castellana–, y los patrones de incorporación tardía que se dan con más frecuencia en el alumnado de nacionalidad extranjera, son las dos situaciones más problemáticas para el profesorado del centro Mediterráneo, como así lo expone la jefa de estudios:

Hay mucha diversidad, pero como no se ha formado ningún gueto, ni ningún grupillo cerrado... A nivel a lo mejor de quejas de los profesores si te dicen que te llega un alumno a mitad de curso, o que el alumno llega sin conocer el idioma... cosas así ¿no? Pero por lo demás no hay ningún tipo de problema. (Jefa de Estudios: Centro Mediterráneo)

De lo que se puede interpretar que, una vez superadas estas *trabas* no existe mayor complicación, ni para el profesorado, ni para el alumnado. Pero parece que las cosas no son tan sencillas.

A pesar de que el equipo directivo, como vengo mostrando en repetidas ocasiones, comente que no existen grupos aislados del resto –o como le llaman ellos mismos, “guetos”–, las madres que componen la junta directiva del AMPA sí detectan cierta agrupación por *afinidad nacional* mucho más visible en la etapa de educación secundaria:

Al hablar de sus hijos y de sus amistades, dicen que al pasar a secundaria cambian mucho, y si en primaria se juntaban todos con todos, en secundaria se agrupan más y ya van los rumanos con los rumanos, los colombianos con los colombianos, etc., y es que “ya son más mayores y se notan las diferencias”. (Entrevista grupal a siete madres de alumnos/as, Centro Mediterráneo)

Estas “diferencias” a las que hacen alusión algunas madres de alumnos/as, resultaron algo invisibles a mis ojos al pasear por el centro. Al contrario que en el centro Atlántico, aquí el espacio del patio de recreo era usado por el alumnado de manera casual, sin apropiaciones tan claras como en centro anterior. Exceptuando *a los y las deportistas* –llamo así al alumnado que pasa la mayoría de su tiempo de recreo practicando deportes normalmente de equipo: fútbol, baloncesto voleibol, etc.– que ocupaban las pistas, el resto del alumnado se distribuía heterogéneamente por el espacio del centro, de tal forma que era casi imposible observar agrupaciones por

nacionalidades entre el alumnado¹²⁷. Quizá la única característica relevante es que era posible distinguir grupos de niños y de niñas muy claramente aislados unas de otros –algo que también se reproducía con frecuencia en el centro Atlántico–.

Como muestro en el siguiente extracto de una observación registrada en el diario de campo, existen muchas situaciones donde lo raro es que se ponga en cuestión la falta de integración –entendida como relación entre el alumnado– del alumnado identificado como “inmigrante” y/o “extranjero” en el centro:

En el banco que hay en el porche que da salida al patio del recreo estaban siete niñas de 3º de ESO. Una de ellas peinaba a otra, las demás charlaban, reían y se comían el bocadillo del recreo. Entre ellas está una de las chicas de origen palestino del centro. Su vestimenta la distingue de las demás, pero su actitud es exactamente igual que el resto. Estuve charlando un rato con ellas y me contaron que ellas se conocían desde el colegio y que habían sido amigas siempre, que se sentían bien en el instituto. Una de las conserjes del centro me estuvo comentando días antes que le daba pena esta niña y su hermana –de origen palestino– porque antes de irse el año pasado a su tierra eran “normales” y que habían vuelto tapadas hasta el cuello y eso no era bueno para ellas. Le pregunté indirectamente si ella se sentía integrada en el centro y todas se rieron de mí –algo que ahora que lo escribo me parece normal– ella me dijo que si lo decía por la forma de vestir ella estaba cómoda así y que no molestaba a nadie, y sus amigas la apoyaron en ese argumento diciendo que la chica tenía suerte porque podía levantarse más tarde sin tener que decidir qué ponerse para venir al instituto, todas se rieron. Su hermana que está en 2º de ESO estaba en otro lado del patio con chicas de su clase. (Observación: Los grupos del recreo y el uso de espacios: Centro Mediterráneo)

Y suena el timbre de nuevo, tengo que irme al centro Andarax. La situación aquí varía tanto cuantitativa como cualitativamente con respecto a los anteriores centros. El alumnado de nacionalidad extranjera –que es casi una quinta parte del alumnado total del centro– se ubica en todos los niveles académicos (excepto en 1º de ESO) por encima del 20%; llegando en 4º de

¹²⁷ Conociendo ya a casi todo el alumnado del centro, y por lo tanto sus procedencias y nacionalidades, he de decir que en pocas ocasiones encontré grupos de la misma nacionalidad aislados del resto de los/as compañeros/as en el recreo. Como mostraré a continuación al indagar en la nacionalidad del alumnado, eran visibles algunas agrupaciones fomentadas más por el hecho compartir la lengua materna en casos muy concretos. La mayoría de los grupos de chicos y chicas estaban formados por clases y algunos/as por ser “amigos de toda la vida” como me decía un chico nacido en Almería refiriéndose a un chico de nacionalidad ecuatoriana del centro con el que no compartía clase pero sí amistad, fuera y dentro del centro. (Observación: En la semana intercultural: día de talleres)

ESO a suponer el 25% del total de alumnado escolarizado en dicho nivel (pueden consultarse dichos datos en el Gráfico 11, Anexo VI).

Estas cifras por sí solas no dicen nada, pero si se tiene en cuenta que es el centro más pequeño –en cuanto a número de alumnado total escolarizado– de la muestra, puede observarse que la presencia de alumnado de nacionalidad extranjera es más numerosa y visible que en otros centros. Lo curioso es que esta situación es percibida desde el centro de formas muy distintas. Así para algunos/as profesores/as estas presencias pasan inadvertidas:

Ya te digo, yo no percibo que haya... hay a lo mejor por clase pues dos... dos o tres inmigrantes, y no en todas... En 1º más pero ya también... bueno en 2º, en 3º y en 4º ya hay menos, yo no sé cuantos se han incorporado ahora, porque también en 4º cuando yo vine había un inmigrante, que hay altibajos, (Profesora de Francés: Centro Andarax)

Si se contrasta la información que aporta este discurso, con los datos ya comentados, se ve que precisamente en 4º de ESO es donde se escolariza un mayor número de alumnado de nacionalidad extranjera aunque este discurso indique todo lo contrario. Se debe entender que quien habla es profesora de francés y esto, aunque a simple vista no lo parezca, tiene mucho significado. Y es que, como mostré al presentar las medidas de atención a la diversidad (apartado 2), existen ciertos itinerarios académicos poco frecuentados por alumnado de nacionalidad extranjera, sobre todo si su lengua materna no coincide con la vehicular de la escuela.

El francés en este centro es una asignatura optativa escogida por alumnado con perspectivas de cursar bachillerato, por lo que casi siempre en esta clase se encuentran chicos y chicas con una actitud muy cercana a la lógica escolar y con un alto grado de “compromiso escolar” en los términos que lo planteaba Margarita Del Olmo (2009). Desde las ideas que vengo mostrando, se construye al alumnado inmigrado de nacionalidad extranjera, de manera general, como necesitado de cierto tipo de compensaciones a nivel escolar por lo que difícilmente se le ubicará en clases de francés pensadas para alumnado “sin problemas escolares” que no necesitan

refuerzos en las asignaturas instrumentales. Pero claro, esta es la interpretación que hago del discurso de la profesora de francés que en realidad no es muy representativo en este centro.

Otra forma de entender el fenómeno se encuentra en los discursos de profesores/as que han trabajado en otros centros de la provincia donde el alumnado de nacionalidad extranjera tiene una fuerte presencia en los centros. Me refiero a zonas del poniente almeriense, famosas por una importante dependencia económica de la agricultura intensiva en invernaderos y donde gran parte de la población de nacionalidad extranjera de la provincia vive y trabaja. Así lo comenta una profesora de Matemáticas:

No es un centro que tenga mucha inmigración, vamos yo vengo de un centro que es la Mojonera que allí hay mucho inmigrante y hay muchas niñas con hiyab, y yo aquí la verdad es que no... No hay muchos inmigrantes y bueno están totalmente integrados en la dinámica del centro. (Profesora de Matemáticas: Centro Andarax)

Y esta visión se complementa con la sensación general de que la presencia de alumnado de nacionalidad extranjera en el centro ha ido aumentando de forma progresiva por lo que el profesorado, y el centro en general, ha ido adaptándose sin dificultad a esta situación:

Pues yo creo que esto es como la lluvia ¿no? empieza a llover y te lo tomas a broma, pero sigue lloviendo y lloviendo y te has calado, y espero que entiendas el ejemplo que no es que nos hayan invadido ni nada de eso, es que es una secuencia pero que como no ha sido tampoco de golpe nosotros nos hemos ido adaptando a esa realidad, entonces ahora mismo si donde había uno hay cinco pues es que no me he parado a contarlos, no me preguntes cuantos hay en 1º A, 1º B, 1º C, porque no lo sé. Lo que yo te digo, yo no me fijo en ese detalle. (Jefe de estudios: Centro Andarax)

Si a este hecho le sumamos que es un centro de referencia en lo que a integración de población con algún tipo de dificultad auditiva se refiere, se dibuja una situación en la que la diversidad del alumnado es entendida como algo *normal*, como argumentaba el propio director:

Natural como la vida misma, hay de todo como en todos lados, y eso es lo bueno porque sería falso tener un aula donde todos los niños fueran iguales, con las mismas capacidades, las mismas inquietudes, las mismas expectativas y el mismo nivel, eso no existe. (Director: Centro Andarax)

Esta percepción de la diversidad, así como el que se entienda la llegada de población inmigrada a la escuela de forma progresiva y a la que el centro se

ha ido adaptando con naturalidad, favorece, desde mi punto de vista, el que no se considere a este alumnado concretamente como único portador de la diversidad al que hay que amoldar a la escuela. Algo que el profesorado compartía y que argumentaba en base a su extensa experiencia en gestionar la diversidad de todo el alumnado del centro.

Creo que el hecho de que este sea un centro referente en integración de niños con problemas auditivos y que contemos con una unidad de necesidades educativas específicas, hace que sea más fácil la integración de población inmigrante, porque los demás niños están acostumbrados a compartir el centro con personas con diversidad de capacidades, de culturas, de razas, de todo, así que aquí realmente te diría que no hay ningún problema de integración (Conversación: Profesora de Audición y Lenguaje: Centro Andarax)

Incluso desde el AMPA esta forma de entender la diversidad como una característica propia de cualquier realidad social, hace que perciban el centro como un lugar privilegiado donde socializar a los chicos y chicas en contextos *reales*:

Yo... a mí me parece bien, es reflejo de la sociedad, de hecho yo llevo a mis niñas a colegios públicos porque entiendo que tienen que estar metidas en el... en el sitio de relacionarse con todo tipo de gente, no en centros a parte donde no haya inmigrantes, no haya otro tipo de gente, porque ellas tienen que vivir en esta realidad, en la sociedad que les va a tocar vivir y saber desenvolverse y valerse por ellas mismas. (Presidenta del AMPA: Centro Andarax)

Tanto los datos estadísticos, como el acento que puse en saber más sobre la situación del alumnado de nacionalidad extranjera en la escuela, parecían carecer de sentido en este centro, donde se insistía en la poca importancia que tenía para el profesorado el que el alumnado tuviera nacionalidad española o extranjera¹²⁸. A lo que sí se le daban importancia era a las

¹²⁸ Ya lo he mencionado en anteriores ocasiones. Muchas veces somos las/os propias/os investigadoras/es los que construimos *los problemas* a investigar. Y en el caso del fenómeno de la inmigración en la escuela, no faltan ejemplos. Desde mi propia experiencia el ejercicio de abrir la mirada a otras cuestiones, que a priori no me resultaban relevantes por no estar asociadas a determinadas características vinculadas a la *extranjeridad*, ha supuesto un ejercicio de reflexividad constante. En ocasiones, me he sorprendido a mí misma buscando personas “inmigrantes” o “de nacionalidad extranjera” desde la idea de que ellas y ellos me darían las respuestas que buscaba, cuando en realidad ha sido desde el sistema escolar en conjunto desde el que he podido entender algunos mecanismos que activan determinadas percepciones de las diversidades y la construcción de alteridad. Con la intención de mostrar la heterogeneidad de las experiencias, situaciones y vivencias de parte de ese alumnado identificado como “inmigrante”, he querido construir historias de vida que dan cuenta de esa diversidad y de la poca validez que tiene investigar sobre

capacidades de cada uno/a, a las herramientas para el aprendizaje y al origen socioeconómico del alumnado, que en este extenso pero interesante fragmento de discurso que muestro a continuación se vincula al término *cultura*:

¿Qué porcentaje tenemos aquí de inmigrantes? Pues te lo podría decir estadísticamente con el Seneca, no sé cuantos tenemos pero lo que sí es verdad que yo creo que el problema se hace problema cuando tú nombras el problema, no sé si me explico, cuanto tú dices es un problema. Pero para mí primero existe la inmigración, claro, pero para mí no existe el alumno inmigrante, para mí existen pues alumnos, y cada uno diferente, unos altos, otros bajos, unos blancos, otros negros, unos que no hay quien los aguante, castellanos, otros que son graciosísimos, como niños y entonces si es verdad que donde podíamos discriminar o podemos entrar en discriminación positiva en el tema de cuando el alumnado vemos qué nivel de capacidad, valoramos capacidades, valoramos contenidos, herramientas de aprendizaje... ahí si es verdad que podemos a grandes rasgos decir que el alumnado inmigrante por su cultura, parece que está... pero no por la cultura que ellos tengan, si no por la cultura que ellos traen. Lo que quiero decir es que el que viene aquí inmigrante no creo que sea de las mejores capas sociales que hay en esos países, porque el que tenga buena posición social no viene a España, hombre, vendrá, pero estamos generalizando y no vendrá a trabajar en invernaderos o haciendo chapuzas, entonces si tú comparas las capas bajas de España con estos alumnos pues son casi iguales... Eso no significa que sean malos alumnos, me refiero en general, porque hay alumnos brillantísimos, tenemos aquí algunos en 3º creo que hay un curso en el que todos los brillantes no son españoles, y si son españoles me refiero que los apellidos no son españoles, son hijos de inmigrantes que son los más brillantes, estamos hablando en general, que a lo mejor un alumno que viene con cierta edad yo insisto, que los padres que viene aquí que vienen en una situación precaria entonces esa precariedad se refleja en todo. (Jefe de Estudios: Centro Andarax)

Los discursos centrados en el origen socioeconómico son comunes para explicar el grado de “compromiso escolar” del alumnado. Mostraré como estos suelen venir de la mano de argumentos relacionados con la nacionalidad del alumnado construyéndose paralelismos entre unos y otros.

Pero antes de entrar en este tema resulta interesante destacar la primera idea que plantea el Jefe de Estudios: los problemas se convierten en problemas cuando así los denominamos. Este punto de vista abre la puerta a las teorías sobre la construcción social de la realidad desde las que enunciaba mi propia forma de entender los fenómenos sociales. Lo que en otros centros se planteaba como problemas vinculados a la presencia de población de nacionalidad extranjera: falta de integración –en términos de

“colectivos” en la escuela. Pues considero que, al fin y al cabo, investigamos fenómenos sociales en la escuela con personas.

relación—, ningún dominio de la lengua vehicular de la escuela, poco interés y desmotivación general, etc. En este centro un profesor, con más de cuarenta años de experiencia y una trayectoria profesional ligada a movimientos de renovación pedagógica, da la vuelta a este argumento haciendo referencia a que todos estos *problemas* que pueden asociarse a la presencia de alumnado de nacionalidad extranjera en los centros escolares, son realmente responsabilidad, según este, del profesorado y no tanto del alumnado:

Los problemas que puede haber en la escuela no son problemas de inmigrantes, son problemas de profesores que a lo mejor no saben cómo tratar a los inmigrantes o escudan su ignorancia en el hecho de la diferencia que puedan tener estas personas con nosotros. (Profesor de Lengua Castellana y Literatura: Centro Andarax)

Desde mi perspectiva como investigadora no tengo argumentos que sustenten que las diversas situaciones que se interpretan como problemáticas en la escuela y que involucran a alumnado de nacionalidad extranjera, sean responsabilidad del profesorado. Más bien entiendo que es el propio sistema por su estructura, por sus exigencias, por su carácter homogeneizante, el primer responsable de estas situaciones. Y digo el sistema escolar para hacer referencia al amplio conjunto de instituciones que en nuestra sociedad se han erigido como legítimas para dotar de un conocimiento específico —aunque no solo— a todos sus ciudadanos/as. Así entiendo que la propia formación inicial del profesorado, e incluso la formación continua que muchas veces se ofrece al profesorado, en el Estado español deja mucho que desear en cuanto a la dotación de herramientas destinadas a que el profesorado gestione la diversidad en su ámbito laboral.

Volviendo al centro y a cómo se percibe en este la presencia de población de nacionalidad extranjera, a lo largo del trabajo de campo observé y viví actitudes y discursos que destacaban, y al mismo tiempo naturalizaban, diferencias nacionales y étnicas, del alumnado que en ocasiones me resultaban chocantes —en comparación con las actitudes y discursos políticamente correctos que se adoptaban en otros centros ante mi

presencia—. Mostraré varios ejemplos de esto mismo desde la narración en mi diario de campo de uno de los días en el que estuve dentro de un aula:

Toca el timbre y me subo con la profesora de Lengua Castellana y con el director a una clase de 3º de ESO. Los niños y niñas se sientan de dos en dos, el director me presenta: “Esta chica viene porque está investigando en la Universidad de Granada sobre cómo se integran los inmigrantes”. Los chavales me miran con asombro, uno de ellos en el recreo me acribilla a preguntas y me termina diciendo que él creía que los investigadores solo se dedicaban a temas de laboratorio como la serie tan famosa que él ve, así que intuyo que será la percepción general, esperarían verme entrar con un microscopio y una bata blanca. Seguimos en el aula, el director continua: “Así que viene para observaros, –continúa–, como ves, –se dirige a mi frente a toda la clase– tenemos negros –señala a dos chicas de piel negra sentadas en la última fila– moros, verdes, sordos, tontos, menos tontos, muy listos... en fin, de todo”. Los niños se ríen a carcajadas y la profesora de Lengua me pone una silla al final de la clase– me siento bastante incómoda en esta posición de observadora observada—. Comienza la clase. (...) Es sorprendente la “naturalidad” con la que se expresan en el centro, a última hora estaba en clase de tecnología, en la que conseguí tomar un papel activo, y apareció el director en la clase diciendo: – ¡Ven que te voy a enseñar a un pakistani!– Todos los chicos y chicas de la clase se rieron y traté de explicarle que prefería quedarme allí ya que estaba ayudando a unos chicos con un trabajo. Honestamente me resultaba muy incómoda la idea de entrar a una clase para “ver a un pakistani”... sacado de contexto parece que estoy en un zoo y que me están invitando a ver un “especimen raro” (Observación: Un día completo en la escuela: observación de aula)

Teniendo en cuenta estos ejemplos, y los discursos que he mostrado anteriormente, considero que fue precisamente mi presencia la que desató esas actitudes y comentarios. El hecho de que el alumnado viera como broma que se refirieran a ellos/as por su procedencia nacional o apariencia física, muestra que en el clima del centro se establecen relaciones de confianza donde estas supuestas diferencias no son tenidas en cuenta¹²⁹.

Aún así también hay ejemplos de actitudes menos tolerantes hacia la población de nacionalidad extranjera y/o étnicamente diferenciada del grupo

¹²⁹ Durante las actividades extraescolares deportivas de un centro de primaria próximo al centro Andarax, presencié una escena muy parecida. Jugaban un partido de fútbol varios chicos, durante el partido uno de ellos lanzó el balón con fuerza hacia el otro lado del campo dándole a otro niño que quejándose le dijo: –Ten más “cuidaico” rubio– Y el otro chico le contestó: –No te enfades “negrico” que es jugando–. Cabe aclarar que uno de los niños tenía la piel más oscura que el resto, mientras que el otro era casi albino. Durante el partido los chicos hacían constantes referencias a marcadores étnicos “morico”, “negrico”, etc., a los que el uso de diminutivos les imprimían cierto carácter cariñoso y de confianza. El monitor de las actividades extraescolares estaba con ellos y no intervino en ninguna de estas conversaciones, cuando terminaron de jugar los chicos salieron del centro juntos gastándose bromas. Va a ser verdad que solo nosotros como investigadores nos fijamos en estos detalles como algo a destacar/denunciar. (Observación: Relaciones entre niños en actividad deportiva)

mayoritario, incluso algunas chicas del centro denunciaban cierto aislamiento por parte del resto del alumnado en los tiempos de recreo:

Les pregunté que qué hacían en un banco del rincón del patio, me dijeron que ese era su sitio. Les pregunté cómo estaban en el instituto y me dijeron que aburridas pero bien, aunque algunos niños se metían con ellas por ser negras. (Conversación: Grupo de niñas: Centro Andarax)

Aislamiento que el propio profesorado achacaba a la falta de voluntad del alumnado para relacionarse con el resto. Aunque valoraban positivamente el trabajo que, desde el centro se estaba realizando con esta población, admitían las dificultades que conllevaba trabajar con estos/as alumnos/as y la dificultad para romper con los agrupamientos por afinidad étnica o nacional inevitables durante el recreo entre determinado alumnado que servían de argumento para anunciar esa falta de integración:

Durante el recreo un grupo de profesoras de guardia me dijeron que el alumnado extranjero era muy difícil de educar por sus costumbres, pero que el centro estaba haciendo maravillas con ellos a pesar de la falta de recursos. Una de ellas me señaló varios espacios concretos del centro donde había pequeños grupos de niños o niñas según ella: “allí están los marroquíes, allí los rumanos y allí las de color”. Entienden que es normal que “cada uno se vaya con los suyos” pues consideran que se sienten mejor entre ellos. Una de ellas comentó: “si no se integran es porque no quieren” (Observación: Un día completo en la escuela: hora del recreo)

Ninguna situación es ideal, y lo voy a mostrar con más detalle centrándome en la nacionalidad del alumnado y en los discursos desde los que se interpretan. Hago una llamada de atención en lo referente a los constructos sobre los que se sustentan y construyen dichos discursos de alteridad. Ya he expuesto brevemente el uso de la edad como marcador de ciertos rasgos identitarios, también del *sexo-género* como eje de diferenciación, se ha hecho mención al nivel socioeconómico como otro gran argumento explicativo que, de manera transversal, construye las diferencias entre alumnado, pero es ahora, al ponerlos todos en relación con la nacionalidad, cuando cobran más sentido.

En este sentido me sitúo en el paradigma teórico de la interseccionalidad (Crenshaw, 1989). Desde el cual es posible examinar cómo diferentes constructores de diferencia –en este caso concreto apunto directamente a la edad, el *sexo-género*, y la nacionalidad, pero indirectamente se hacen

continuas referencias al origen socioeconómico y a la etnicidad, todos ellos entendidos como social y culturalmente contruidos– interactúan en múltiples y/o simultáneos niveles, contribuyendo a la construcción de la alteridad y de la desigualdad social. Como mostraré a continuación en el contexto escolar estas clasificaciones actúan y se relacionan íntimamente con el grado de compromiso escolar del alumnado, que se traduce en éxitos y/o fracasos escolares medidos sobre una escala construida, arbitraria y con claras intenciones homogeneizadoras.

3.3.1 ¿De qué color es tu pasaporte?¹³⁰ La nacionalidad¹³¹ en la escuela

Según los datos de las memorias informativas proporcionadas por los centros, durante el curso 2009/10 se encontraban escolarizados en los tres centros alumnos y alumnas de 31 nacionalidades diferentes –incluida la española–.

¹³⁰ Esta pregunta viene a ser un guiño a Ouafaa Bouachra, mi amiga y compañera durante la investigación. Realizamos nuestra primera estancia de investigación juntas en el Texas Center for Education Policy en Austin, Texas, Estados Unidos. En ese momento ella tenía pasaporte marroquí –color verde– y yo pasaporte español –color rojo–. Nunca le habíamos dado importancia a algo tan banal como el color de un pasaporte. Precisamente en este viaje, y en los eternos pasos por diversos aeropuertos, nos dimos cuenta de la diferencia de trato que nos proporcionaban sin ni siquiera hablar con nosotras. El color del pasaporte, un detalle visible, indica procedencias nacionales concretas, lo que hacía que nos separaran a menudo, o que a ella la sometieran a controles más estrictos para cruzar la frontera estadounidense que a mí.

¹³¹ El concepto de nacionalidad tiene múltiples definiciones, intenciones y/o aplicaciones dependiendo del contexto desde el que se anuncie. Hasta el momento, y en las descripciones que a continuación se presentan de carácter cuantitativo, al usar dicho término quiero hacer referencia a una noción de nacionalidad vinculada a su carácter jurídico–administrativo y definida como un concepto que “hace referencia al vínculo jurídico de pertenencia de los individuos a una concreta colectividad humana o nación” (Alaez, 2005: 139). Pero debo aclarar que en este estudio lo que me interesa es mostrar y analizar las atribuciones socio–culturales que se construyen desde el discurso basándose en las nacionalidades del alumnado. Desde esta posición entiendo la nacionalidad desde una doble perspectiva. Por un lado como un constructo analítico a través del cual puede ordenarse la realidad social y que, ha sido usado por la investigación social para ilustrar procesos, relaciones y estructuras concretas –asemejándose al uso de otros constructores de diferencias como la clase, el género, o la etnia/raza (esta última vinculada en no pocos casos a la pertenencia nacional)–. Por otro, entiendo que es una forma de clasificar a las personas de carácter construido y arbitrario (Alegret, 1993) y por lo tanto, nada objetivo, dado que dichas formas de clasificarnos y clasificar a los *otros* se basan en creaciones y argumentaciones ideológicas, que en no pocos casos sostienen desigualdades y legitiman dominaciones y jerarquías sociales construidas (García, Granados y Pulido, 1999; Cristoffanini, 2003).

Sobre la forma de gestionar estos datos, durante el trabajo de campo observé que en algunos casos si el alumno o alumna tenía doble nacionalidad –entre las que estaba la española– se primaba esta, apareciendo así dicho/a alumno/a como español/a en las estadísticas del centro. Del mismo modo me parece interesante destacar que en dichas memorias se incluyen como “países de origen del alumnado” Sahara Occidental y Palestina. Ambos territorios, actualmente ocupados, encuentran ciertas limitaciones en sus reconocimientos como países independientes. Ya comenté que dichos datos se recogen, bien de los documentos oficiales que aporta el/la alumno/a o, en ausencia de estos, de testimonios familiares. Que se hagan visibles estas procedencias, desde mi punto de vista muestra una voluntad, por parte de los centros, de reconocer ciertas “nacionalidades” no siendo siempre fieles a los criterios reconocidos como legítimos a nivel internacional.

Pero volvamos a los datos (pueden verse el Gráfico 12 en el Anexo VI). En el centro Atlántico había escolarizado alumnado de 21 nacionalidades distintas, siendo las cinco más numerosas la argentina –que representa el 15,6% del alumnado de nacionalidad extranjera del centro– seguida de la búlgara (con un 14,6%), la rumana (con un 14,1%), la ecuatoriana (con un 12,5%) y finalmente la marroquí (con un 9,4%).

En el centro Mediterráneo se registraba alumnado de trece nacionalidades distintas a la española. Los estudiantes de nacionalidad rumana, colombiana y argentina representan el mismo porcentaje, un 17,9%, con respecto al total de alumnado de nacionalidad extranjera, seguidos del alumnado de nacionalidad ecuatoriana (con un 12,8%), y del alumnado de nacionalidad rusa (con un 10,26%).

En el centro Andarax había alumnado de diecinueve nacionalidades distintas a la española. El alumnado de nacionalidad ecuatoriana era el más importante en cuanto a número –siendo la quinta parte del total de alumnado de nacionalidad extranjera escolarizado en el centro–. Seguidos de

alumnado de nacionalidad marroquí (15,4%) rumana (12,3%), rusa (9,2%) y argentina (7,69%).

A la luz de estas cifras es evidente la diversidad de nacionalidades que existe entre el alumnado de los centros, pero ¿qué dicen realmente estos datos? Planteo que en este momento solo remiten al pasaporte del alumnado, es decir, sin tener en cuenta los discursos que se elaboran sobre dichas nacionalidades¹³² ahora, esta información solo habla de la condición de dichas personas como ciudadanos/as¹³³ de otros países diferentes a España.

¹³² Como a continuación mostraré, hablar de “marroquíes” o de “rumanos/as” en la escuela no es hacer referencia únicamente a la nacionalidad, y con ello a la idea de ciudadanía de tal o cual país. Decir “marroquí”, o “rumano/a”, es evocar en el oyente toda una serie de ideas, valores, creencias, estereotipos y prejuicios que tienen su repercusión, tanto en la forma en la que se darán las relaciones como en las expectativas sobre aquel o aquella que hemos etiquetado en base, de nuevo, a dicho criterio que escapa al control de las propias personas: la nacionalidad. Como complemento de la nota 130, creo necesario aclarar el funcionamiento de estos mecanismos de clasificación generados por los seres humanos con el objetivo de trazar fronteras identitarias que nos diferencian de otros y otras, y cómo estos han conllevado una jerarquización de los mismos. Hay que tener en cuenta cuatro aspectos fundamentales que se relacionan en estos complejos procesos de construcción de la diferencia y por lo tanto de la propia identidad: A) Desde planteamientos propios de la psicología social, un aspecto fundamental es entender los mecanismos que se ponen en marcha para diferenciar, agrupar, clasificar, identificar o excluir unos elementos de otros en los procesos de clasificación. B) Otro aspecto no menos importante es reconocer la influencia de los procesos históricos en estos mecanismos mentales, ya que pueden explicarnos el por qué se han tomado unos elementos, y no otros, para argumentar estas diferenciaciones (aspecto en el que la perspectiva decolonial tiene mucho que aportar). C) De la misma forma que en el aspecto anterior, la influencia que han tenido en las ciencias sociales, y en general en las conciencias colectivas e individuales, las ciencias naturales y sus ideas sobre las diferencias y la organización del mundo occidental, son parte de este proceso que estamos describiendo. D) Por último, pero no menos importante, hay que ver el reflejo de estos planteamientos sobre las diferencias en las propias organizaciones humanas, que en los últimos tiempos y con la creación de los Estado–Nación y sus marcos legislativos no han hecho más que reproducir esas construcciones de la otredad (García, Granados y Pulido, 1999).

¹³³ Sin querer entrar en profundidad en el análisis de este concepto quiero resaltar su complejidad y flexibilidad, dado que los constructos ciudadano y ciudadanía se definen en función de los objetivos y espacios sociales en los que se reproducen (Devillard, 2007). Como constructo simbólico y criterio de organización sociopolítica, la ciudadanía parte de la existencia y del reconocimiento de ciertos derechos, pero al mismo tiempo genera desigualdades y exclusión hacia aquellos/as a los/as que no se les considera como tal (Serra, 2007). Teniendo en cuenta estas observaciones, la escuela como institución parte del Estado–nación recaba información de su alumnado, entre la que se encuentra el lugar de nacimiento y la nacionalidad. Es en esta primera toma de contacto de la escuela con el alumnado, cuya nacionalidad es distinta a la española –en este caso, mayoritaria–, y a pesar de que la condición de ciudadano/a no español/a no repercute en el acceso a la educación, sí que desde el conocimiento de esta, se gesta la idea de “extranjero/a”, que

En sí mismo este dato tiene poco que aportar en el ámbito de la educación formal, dado que en España la enseñanza básica –de los seis a los dieciséis años– es obligatoria y gratuita para todas las personas, sean de donde sean. Algo que se reconoce tanto en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación –artículo 4– como en la Ley Orgánica 2/2009 de 11 de diciembre de reforma de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social –artículo 9–, en la que se plantea explícitamente el derecho y la obligación en el acceso a la enseñanza básica de todas las personas que se encuentren entre los seis y los dieciséis años sin ningún tipo de restricción a este derecho.

Entonces ¿para qué se necesita conocer la nacionalidad del alumnado? ¿Es que quizá se está creyendo que esta información sirve para algo más? En principio la respuesta a esta última pregunta puede encontrarse en la asociación que existe entre nación, lengua y Estado (García, *et al.*, 2007) asunto que sí interesa a la escuela y, como mostré en el apartado anterior, tiene un gran peso en los discursos que apuntan a que la mayor problemática asociada a la incorporación de alumnado de nacionalidad extranjera a la escuela, es su desconocimiento de la lengua vehicular de la escuela. Pero ante este asunto se debe mantener cierta cautela, porque la propia diversidad de este alumnado complejiza las situaciones en las que se encuentran estos escolares e incluso rompe con esa estrecha asociación que se establece entre nacionalidad y lengua materna:

La inmigración que tenemos es de tal diversidad y tan diferente, que las condiciones con las que llegan son completamente distintas. No es lo mismo emigrar de los países de la Europa Central, que del Magreb, que de Filipinas. Por tanto, no son iguales en cuanto a las lenguas que tienen que aprender aquí. Tampoco las condiciones en las que vienen son las mismas. Hay gente que viene muy bien escolarizada en su propia lengua, con lo que las condiciones para que se dé una segunda lengua no son especialmente difíciles. Ni es igual haber nacido aquí que venir de fuera, es decir, estar en contacto con las lenguas de aquí desde que has nacido y encontrarte con esas lenguas en la escuela, que no haber tenido ningún contacto previo (Vila, 2002; citado en Morollón, 2002: 94)

pasa de ser una categoría jurídico administrativa a cargarse de significados que construyen la imagen de estos escolares como *extraños*, no nacionales y por lo tanto *diferentes*. Aunque como mostraré en las páginas que siguen estas diferencias se matizan en función de la nacionalidad concreta del alumnado.

La idea de nacionalidad que voy a empezar a manejar, y que puede ser la clave para entender por qué se hace importante conocer este dato sobre el alumnado en la escuela, va más allá de meros instrumentos clasificatorios de carácter administrativo. Son precisamente las interpretaciones que se producen de las diversas procedencias nacionales desde la comunidad educativa, lo que me interesa analizar –y en las que mostraré cómo varía esta preocupación sobre el dominio de la lengua vehicular de la escuela–.

Este sería el punto de partida básico: un chico o una chica cuya nacionalidad es distinta a la española, es “un/a extranjero/a”¹³⁴. Y desde ese momento en que un/a alumno/a es principalmente visto así, primando esta idea sobre otras como la de considerarle simplemente un alumno/a más, pasa a ser protagonista de toda una serie de discursos, como mostré en el apartado anterior. Pero quiero en este momento mostrar con más detalle cómo son interpretadas las nacionalidades del alumnado “extranjero”, pues estas van a aportar diversos matices a esa idea general sobre este alumnado que hasta el momento he expuesto.

Recordando lo narrado al inicio de este trabajo sobre el proyecto de investigación grupal en el que inicié el trabajo de campo; las cuestiones que inicialmente abordábamos se relacionaban con las dinámicas de acogida, adaptación y situación del alumnado de nacionalidad extranjera en los centros. Fue precisamente desde estos planteamientos generales desde donde se visibilizaron discursos donde se ubicaban valoraciones subjetivas sobre la presencia de alumnado de diversas procedencias territoriales y nacionalidades en los centros, y desde donde emergieron toda una serie de

¹³⁴ Esta identificación se ubica en el discurso *emic*, que como anuncié al inicio de este trabajo se destaca en el texto con el uso de comillas. Lo que he podido detectar desde mi propia experiencia investigadora, es que dicha forma de categorización funciona tanto como categoría jurídica como categoría de etnificación y alterización. Así su significado va más allá de intenciones administrativas/burocráticas, pero cabe aclarar que a partir de este momento se visibilizaran una serie de etnónimos– entendidos como las formas en las que desde el lenguaje se agrupa e identifica a las personas según determinados parámetros que se entienden como étnicos– que ubicaré en el discurso *emic* (Díaz de Rada, 2008) ya que de no ser así los/as propios/as investigadores/as estaríamos mostrando una realidad de hecho etnificada y creando, a través de la *incuestionable* validez de nuestras categorías de análisis, esa etnicidad que decimos investigar (Eriksen, 1994).

atribuciones étnicas¹³⁵ que superaban en muchos casos a la propia nacionalidad de los chicos y chicas considerados/as “extranjeros/as”.

De esta forma he localizado en los discursos una serie de relaciones directas entre la identificación del alumnado según su nacionalidad y la atribución de determinados comportamientos escolares. Pero es mucho más frecuente observar el uso de términos más amplios en el que inscribir al alumnado de diversas nacionalidades¹³⁶. Veamos esto con más detenimiento.

Estos términos o etnónimos –ya que son usados para hacer referencia a agrupaciones que se entienden desde la escuela como étnicas por poseer características similares¹³⁷– pueden sostenerse sobre supuestos lingüísticos

¹³⁵ Una vez introducida en el texto cualquier mención a *lo étnico* o al concepto de *etnia*, es inevitable hacer referencia a la conocida obra compilada por Fredrik Barth en 1969 “Los grupos étnicos y sus fronteras”, resultado de una reunión científica celebrada en la Universidad de Bergen en 1967 por un grupo de antropólogos sociales –entre los que se encontraba el mencionado autor–. Fredrik Barth, en su aportación a dicha obra, consideró que un grupo étnico era una forma de organización social ligada íntimamente a los cambios de la interacción social. De este modo los grupos étnicos se formaban, según el propio Fredrik Barth, “en la medida en que los actores utilizan las identidades étnicas para categorizarse a sí mismos y a los otros, con fines de interacción” (Barth, 1976 [1969]: 15). Aun reconociendo la confusión que puede generar tal afirmación entre la forma de agruparse que tienen los seres humanos y la manera en que categorizan a los demás y a ellos mismos (Dietz, 2003), la gran aportación de Fredrik Barth fue cuestionar el primordialismo imperante en ese momento rompiendo con la idea de la existencia de un vínculo real entre las fronteras territoriales y las fronteras étnicas, para entender que dichos límites eran simbólicos y dependientes de las interacciones. “Barth nos hizo comprender que la frontera étnica no podía ser simplificada hasta el extremo de una frontera territorial, pero nos dejó seguir creyendo en la virtual existencia de fronteras actuadas y representadas en el contacto *entre* grupos étnicos: *Los grupos étnicos y sus fronteras*.” (Díaz de Rada, 2008: 195). Proporcionó así una idea porosa, dinámica y flexible de *frontera étnica*, pero esta visión parcelada de la organización de los grupos humanos seguía atravesada por la creencia de la existencia de límites reales entre los grupos –posteriormente superada por posiciones constructivistas en el estudio de la etnicidad, que supondrán un cambio de énfasis de la organización social hacia el análisis de la construcción social de las identidades étnicas (Vermeulen y Govers, 1997)–.

¹³⁶ Considero que no debemos olvidar que esta es otra forma de clasificar al alumnado, de inscribirlo en una categoría. Esto conlleva su particularización como poseedores de unos atributos que pertenecen a un colectivo, por lo tanto se les colectiviza, dejando de lado su singularidad personal (Contreras, 2002). Desde esta perspectiva se esfuma, en pro de una identidad colectiva cargada de estereotipos y prejuicios, la persona y aparece la imagen etiquetada que guiará, e incluso en ocasiones determinará, su escolarización.

¹³⁷ Es lo que llamaríamos el proceso de *etnificación* del alumnado, por entender que son identificaciones étnicas que se les otorgan desde fuera. Cabe mencionar que desde posturas de corte constructivista –llamadas así por su problematización del primordialismo, ya que en sí mismo el giro constructivista se consolidó en la primera mitad de los 80 del siglo pasado por lo que no cabría incluir a Fredrik Barth– numerosos/as autores/as (Weber,

–“árabes”, “anglosajones/as”–, religiosos –“cristianos/as”, “musulmanes/as”, “evangélicos/as”–, político–territoriales –“del Este”, “magrebíes”–; y por supuesto nacionales –“argentinos”, “españoles”, “chinos”–. Del mismo modo encontramos algunas clasificaciones que mezclan identificaciones territoriales y lingüísticas, como el caso de los/as llamados/as “latinoamericanos/as”¹³⁸.

2002; Barth, 1976 o Stavenhagen, 1991 entre otras/os) han planteado la existencia de dos procesos relacionados en la construcción de la identidad étnica: por un lado la etnogénesis o auto adscripción a un grupo étnico por parte de las propias personas y por otro, un proceso complementario al anterior de adscripción externa en la que *otros* ubican a dichas personas en un grupo étnico concreto. A través de este último proceso se daría validez a dicha adscripción identitaria (Dietz, 1999). Reconocer estos procesos obliga a delimitar claramente las auto adscripciones de las personas a los grupos, y las formas de referirse a dichos grupos por parte de otros –lo *emic*– de las categorizaciones que los propios investigadores realizan de dichos grupos –lo *etic*–. Aunque existen otros planteamientos teóricos más radicales desde los que se considera que dichas categorizaciones étnicas son pura ficción y que no existen más allá de los límites del pensamiento de los investigadores/as (Banks, 1996; Eriksen, 1993), personalmente entiendo que tales conceptos, aunque no existan como entidades reales, se materializan a través de los discursos e influyen en las relaciones sociales. Durante el trabajo de campo a menudo podía constatar cómo la identificación del alumnado con una nacionalidad generaba automáticamente la atribución de ciertas características aplicables a todo el colectivo nacional concreto al que se estuvieran refiriendo. Es decir se les estaba *etnificando*, otorgándoles una identidad étnica en base a una procedencia territorial o a una nacionalidad que a su vez conllevaba la adopción, por parte del profesorado e incluso del resto de alumnado, de actitudes y comportamientos diferentes según la adscripción étnica –fundamentada en la mayoría de los casos en la nacionalidad– que se hacía del alumnado. Pero como explico en el texto, las fronteras nacionales eran normalmente fracturadas en este proceso de etnificación para construir unas clasificaciones nuevas, más amplias, y no siempre vinculadas directamente a cuestiones territoriales. Estas clasificaciones tienen un enorme poder a la hora de determinar las expectativas y las formas de relación entre un *nosotros*– profesores/as– y un *ellos* –alumnado “extranjero”–. Desde esta perspectiva considero que es necesario adoptar planteamientos de–constructivistas en la línea de los estudios de Homi Bhabha (1994) o Dipesh Chakrabarty (2002) para los que la etnicidad “es considerada una modalidad particular de dominación que se ejerce mediante una estrategia de “otrerización” eurocentrista, constituyente de la metafísica occidental, e involucrando la producción de un marcado Otro en contraste radical e insalvable con una no marcada Mismidad.”(Restrepo, 2004: 25). Cuestionando y problematizando así la etnicidad y el uso de etnónimos en el ámbito escolar entiendo que pueden hacerse visibles las estrategias de atribución de identidades que generan desigualdades y construyen diferencias en la escuela.

¹³⁸ Dedicaré la parte siguiente, 4, completamente a analizar la construcción de la alteridad de los/as llamados/as “latinoamericanos/as” en la escuela, por ser este un ejemplo de la arbitrariedad con la que estas construcciones operan y sustentan la exclusión a todos los niveles (Juliano, 1994). Para los casos que a continuación presento, de los/as llamados/as “del este” y “magrebíes” me centraré en presentar cómo se les construye desde la escuela atribuyéndoles una identidad grupal muy diferenciada entre sí. Dejo así el análisis de los procesos de etnogénesis para futuros trabajos de investigación, aun reconociendo su importancia en la construcción de etnicidad.

Partiendo de que estas categorizaciones étnicas son producto de construcciones simbólicas que se configuran a través de los discursos¹³⁹, al analizar los mismos he podido determinar tres agrupaciones que frecuentemente son utilizadas para clasificar al alumnado de diversas procedencias nacionales.

Así los etnónimos más usados y de referencia común en los discursos producidos desde la escuela¹⁴⁰ son:

- “Los/as del Este”: Otras formas de referirse a este mismo colectivo en el discurso son “gente del Este”, “los/as de Europa del Este”, pero lo más común es acortar estas expresiones y reducirlas a “los/as del Este”.
- “Los/as magrebíes”: Otras formas de referirse a estas poblaciones desde el discurso son “población del Magreb”, “árabes”, “moritos/as”, “norteafricanos/as”, “musulmanes”, “islámicos”, “población árabe y musulmana” o “moros”. Esta última expresión era la menos empleada en las entrevistas grabadas, en las que el término más usado era “magrebí”; pero en conversaciones que se daban de manera informal, y más cuando se producían en grupo, la expresión “moro”, y en algunos casos “morita”— adviértase el toque paternalista—, eran las que más se usaban seguidas de la coletilla “para entendernos”.
- “Los/as latinoamericanos/as”: En este caso los términos usados en los discursos variaban desde “sudamericanos/as”, alumnado “de América

¹³⁹ Diferencio aquí dos formas de discurso en el ámbito escolar. Por un lado tenemos un “discurso estático” ya estudiado en el contexto del estado español (Alegret, *et al.*, 1991; García Castaño, *et al.*, 1999) que se materializa en los manuales escolares y sobre los que los trabajos citados muestran cómo a través de dichos discursos se transmiten construcciones determinadas de las diferencias, naturalizaciones de las mismas, así como se reproducen estereotipos y valores determinados en este sentido. Por otro lado tendríamos un “discurso vivo” que producen las personas, en este caso los miembros de la comunidad educativa y es este, entendido desde una dimensión amplia como hecho y práctica social (Hall, 1996; Foucault 2006 [1969]; Van Dijk, 1999 y 2001) el que personalmente me interesa analizar en esta investigación.

¹⁴⁰ En el Anexo III se incluye una tabla en la que se presentan los etnónimos más usados así como las características que desde el discurso se le aplican tanto al alumnado como a las familias identificadas bajo esos etnónimos desde la escuela. Esta tabla fue elaborada en un primer análisis de los discursos producidos durante el trabajo de campo con el propósito de ordenar la información. De ella se extraen pequeños fragmentos que iré mostrando en los apartados siguientes.

Latina”, hasta “hispanoamericanos/as”, pero el más usado era “latinoamericanos/as”.

Por localizarse en estas tres agrupaciones la mayor parte del alumnado de nacionalidad extranjera de los centros analizados –según los datos mostrados anteriormente para el curso 2009/10, el alumnado identificado con alguna de estas categorizaciones suponía el 88,9% de todo el alumnado de nacionalidad extranjera escolarizado en los tres centros participantes en la investigación–, me centraré en analizar la percepción sobre las dos primeras de manera general y comparativa, dado que son el ejemplo de cómo se construyen y atribuyen identidades valoradas de forma totalmente opuesta en base a una procedencia u origen específico, para a continuación dar paso al capítulo central de este trabajo en el que abordo de manera detallada la construcción de la alteridad en torno a los/as llamados/as “latinoamericanos/as” en las escuelas¹⁴¹.

3.3.2 Construyendo minorías en la escuela: *minoría modelo vs minoría problematizada*

Bajo los etnónimos “del Este” y “magrebí” se esconde un universo de significados, atribuciones identitarias y, al fin y al cabo, construcción y (re) conocimiento de alteridades, que visibiliza un claro intento de homogeneizar la imagen de determinadas poblaciones. Y ello en función de sus pasaportes, lugares de nacimiento, lenguas maternas, religión, color de piel, etc., comparando todas, o algunas, de estas características con las atribuidas al *nosotros* como grupo mayoritario.

Así se crea una escala de aproximación que determina quienes son más parecidos (*cercanos*), y por lo tanto fácilmente adaptables o asimilables, y

¹⁴¹ Por cuestiones de espacio y concreción he preferido dejar otras percepciones relacionadas con el color de piel o con otras procedencias para futuros trabajos, dado el volumen de material para analizar en este sentido.

quienes más diferentes (*lejanos*) y por ende, tienen más dificultades a la hora de integrarse –asimilarse– a la escuela¹⁴².

Pero estas dificultades que se le atribuyen a los grupos identificados como *lejanos*, vienen de la mano de la idea de que estos portan una *cultura*¹⁴³ incompatible con *la nuestra*, y por lo tanto con la escolar –entendiendo que la “cultura escolar” está ideada y diseñada por y para el grupo mayoritario de una sociedad¹⁴⁴ (Sandin, 2007 [1999])–.

Sobre esta idea general oscilan las imágenes de los escolares identificados como “del Este” y “magrebíes”, pero veamos con más detenimiento qué

¹⁴² En este sentido estoy tratando de poner de manifiesto determinadas nociones generales asociadas a los procesos de categorización basados en prejuicios y estereotipos –construidos socialmente– que operan a través de la economía cognitiva y que a pesar de que pueden llegar a interpretarse como excesivamente simplistas, entiendo que están operando inconscientemente en las relaciones que se dan en la escuela. Es en base a estos que “definimos un grupo a partir de un criterio, y se asume que todo aquello que se atribuye al grupo en cuestión puede ser atribuido a todos o a la mayoría de sus miembros; y a la inversa, *puede asumirse que las evoluciones negativas de miembros individuales son válidas para el grupo en su conjunto*” (Van Dijk, 1987: 197, citado en García, Granados y Pulido, 1999: 24).

¹⁴³ Esta idea de “la cultura” como algo que se tiene, que define las identidades, que es homogénea y atribuible a una nacionalidad concreta, que puede explicar o aclarar ciertas maneras de comportarse en la escuela y que en ocasiones supone un obstáculo para la integración –entendida en términos de asimilación que es a lo que tiende el sistema escolar–, está muy presente en los discursos analizados (Algo que también se destaca como una tendencia entre el personal docente en el informe dirigido por Carlos Giménez en 1996).

¹⁴⁴ Hacer esta afirmación me obliga a posicionarme en cuanto a lo que entiendo que es *cultura escolar*. Lejos de los planteamientos inspirados en las teorías de Émile Durkheim (1976) o Talcott Parsons (1973) que presuponen una coherencia total entre la *cultura* transmitida en la escuela y la *cultura* mayoritaria de una determinada sociedad –como si esta fuera algo estable–, me posiciono más cercana a las ideas planteadas por Pierre Bourdieu (1964, 1970, 1997a, 2001). Comparto la idea de que la escuela ejerce un dominio simbólico (violencia simbólica) sobre sus huéspedes en cuanto que entiendo que la escuela es la “educación institucionalizada, por medio de la cual los aprendices aprenden vicariamente, en roles y en ambientes definidos como diferentes de aquellos en los que el aprendizaje se aplicará eventualmente” (Hansen, 1978: 28 citado en Díaz de Rada, 2010: 209) Por ello el simple hecho de que la escuela constituya un escenario ficticio en el que cada actriz y cada actor tienen asignado un papel de antemano –que puede seguir o no– me parece suficiente motivo para entender que esta institución es un lugar privilegiado para reproducir e interiorizar relaciones de poder, pero también creo que puede convertirse en un espacio de transformación social. Por ello me decanto por entender que no existe una *cultura escolar* única (Julia, 1995), que existen múltiples formas de relacionarse en la escuela –y por lo tanto de generar, modificar, (re)construir, etc., ese conjunto de reglas que configuran lo que entiendo por *cultura* (Díaz de Rada, 2010)– y que estas tienen mucho que ver con las contingencias sociales y los momentos históricos que viven las personas (Rockwell, 2006[1997]).

encierran estos etnónimos, qué significan y cómo son interpretados desde la escuela.

La categoría construida alumnado “del Este” tiene un carácter más político que territorial, aunque su propio nombre indique una ubicación cardinal concreta. Así durante la Guerra Fría el término “Bloque del Este” fue usado para referirse al conjunto de países socialistas liderados por la Unión Soviética, y actualmente gran parte de los identificados como “del Este” provienen de estos países.

En el contexto escolar a través de este etnónimo se identifica al alumnado cuya nacionalidad proviene de algún país de Europa Central y/o Oriental¹⁴⁵.

Por su parte la categorización “magrebi”¹⁴⁶ hace referencia al origen geográfico, el “Magreb”, que etimológicamente es “el lugar donde se pone el sol” y que hace referencia a la parte más occidental del mundo árabe localizada en el norte del continente africano. Ahí se sitúa Marruecos, Argelia y Túnez y en los últimos años se ha incluido en esta lista de países a Libia, Sahara Occidental y Mauritania (Palou, 2010).

Situada como estoy en el ámbito escolar, las investigaciones que se centran de algún modo –ya sea en aspectos lingüísticos, de integración, sobre construcción y/o atribución de identidad, sobre las relaciones familia escuela o sobre las presencias en términos cuantitativos– en esta población son numerosas (Mijares, 2000, 2002, 2004a; 2004b; Pàmies, 2004, 2006; Peralta, 2000; Aparicio, 2004; Franzé, 1998, 1999, 2001; Soto 2000; Hamparzoomian y Barquin, 2006; García Ortiz, 2006; García y Moreno, 2002; Colectivo Ioé, 1996; Madruga, 2002; Carbonell, Simó y Tort, 2002, 2005; Aramburu 2005; Regil 2001 o Abu-Shams, 2006 entre otros). Lo que

¹⁴⁵ Esta categoría incluye a los/as nacionales de países de la Europa comunitaria – Rumania, Bulgaria, Hungría, Polonia, Republica eslovaca, Republica Checa, Estonia, Lituania, Letonia y Eslovenia–, así como a población de nacionalidades de países no comunitarios “del Este”–Ucrania, Rusia, Moldavia, Armenia, Georgia, Bielorrusia, Serbia, Montenegro, Bosnia Herzegovina, Albania y Croacia–.

¹⁴⁶ A pesar de ser una categoría –en principio de carácter territorial– muy usada, la mayoría de los estudios e investigaciones que hablan de “colectivo magrebi” se centran realmente en “población marroquí”.

contrasta enormemente con la escasez de estudios en torno a la presencia de poblaciones identificadas como “del Este” en el ámbito escolar (Bereményi, 2011).

De hecho, ha sido Balint–Ábel Bereményi (2011) quien ha abordado con mayor profundidad esta cuestión de la identificación del alumnado “del Este” en la escuela y su categorización como “minoría modelo”, problematizando esta idea.

Este hecho pone de manifiesto el poco interés que despierta el estudio de dichas poblaciones precisamente por su construcción como grupo “no problemático” en la escuela española, frente a la población “magrebi” que parecen ser *los preferidos* de la producción científica, precisamente por la representación problematizada (Pàmies, 2011) que se hace de ellos/as desde la escuela

Esto puede explicarse por las cercanías y lejanías que se establecen en función de factores sociales, históricos, culturales, lingüísticos, religiosos, etc., entre *unos/as, otros/as y nosotros/as*.

Si bien con las poblaciones identificadas como “del Este” el contacto histórico ha sido mínimo, las referencias a una pertenencia –en algunos casos– común a la Unión Europea o incluso un supuesto parecido físico (Pelegrín García, 2003), hacen que su imagen sea construida más cercana al *nosotros* que en el caso de poblaciones identificadas como “magrebíes”. Con respecto a estos últimos la historia común llena de encuentros y desencuentros, ha potenciado la creación de una imagen totalmente opuesta al *nosotros* fundamentada en la lejanía lingüística, cultural y sobre todo religiosa (Pàmies, 2011; González Alcantud, 2002).

Tomando como base los datos ya mencionados sobre el curso 2009/10, el alumnado identificado como “del Este” –de nacionalidad rumana, rusa, búlgara, lituana, ucraniana, polaca y húngara¹⁴⁷– representaban el 31,9% de

¹⁴⁷ Que presento ordenados según su representatividad en el conjunto de los centros.

todo el alumnado de nacionalidad extranjera escolarizado en los tres centros¹⁴⁸. Para el caso del alumnado identificado como “magrebí” –de Marruecos, Sahara Occidental y Argelia– el porcentaje era bastante menor, representando el 11,1% del alumnado de nacionalidad extranjera en todos los centros.¹⁴⁹

Sus presencias en la escuela eran más o menos visibles, pero lo que me interesa es mostrar cómo eran interpretadas. Algo que, como mostraré a continuación, no tiene mucho que ver con la “cantidad” de alumnado identificado con estos etnónimos.

En la Tabla 7 se resumen los argumentos principales que emergen de los discursos del profesorado con respecto a este alumnado.

Una mirada rápida a dicha tabla revela que las características positivas – consideradas así por la escuela– que se atribuyen a la identidad de “los del Este” superan con creces a las negativas, generando así una idea de este alumnado como *minoría modelo*¹⁵⁰ en la escuela, y ello frente a las atribuciones, mayoritariamente negativas, que se hacen del alumnado identificado como “magrebí” y que construyen una imagen colectiva de este como *minoría problematizada*.

¹⁴⁸ En el centro Atlántico el alumnado identificado como “del Este” representaba el 5,7% del total de alumnado de nacionalidad extranjera del centro; en el centro Mediterráneo era el 30,8% y en el centro Andarax el 23,1%.

¹⁴⁹ En el centro Atlántico tan solo el 1,3% del alumnado de nacionalidad extranjera era identificado como “magrebí”, mientras en el centro Mediterráneo suponía el 5,1% y en el centro Andarax el 20%.

¹⁵⁰ Esta categorización y clasificación de poblaciones minoritarias surge en Estados Unidos en la década de los 60 del siglo pasado para hacer referencia a poblaciones minoritarias, principalmente de origen asiático, cuya integración socioeconómica y educativa se entendían como ejemplares en comparación con otros grupos minoritarios de origen hispano y africano. Las críticas a este concepto homogeneizador vinieron de la mano de la conocida obra de Stacey J. Lee (1996) quien entendía que este estereotipo ocultaba situaciones de desigualdad estructural e invisibilizaba las relaciones de poder y dificultades a las que se enfrentaban dichas poblaciones. Actualmente podemos encontrar estudios desde diversas latitudes –Beatriz Padilla (2006, 2007) sobre población de origen brasileño en Portugal, Gladys Nieto (2007) o Iulia Mancila (2011) sobre población de origen chino en España, Jonathan Freedman (2008) sobre población judía en Estados Unidos, Rosemary Sales, *et al.*, (2009) sobre población de origen chino en Londres– que abordan críticamente la noción de *minoría modelo* aplicada a determinadas poblaciones.

Tabla 7: RESUMEN DE LOS ASPECTOS NEGATIVOS Y POSITIVOS QUE SE LE ATRIBUYEN EN LOS DISCURSOS DEL PROFESORADO AL ALUMNADO IDENTIFICADO COMO “DEL ESTE” Y AL ALUMNADO IDENTIFICADO COMO “MAGREBÍ”

SOBRE ALUMNADO “DEL ESTE”	
Aspectos positivos	Aspectos negativos
<ul style="list-style-type: none"> • Vienen muy preparados/as de sus sistemas educativos • Tienen una cultura europea parecida a la nuestra • Aprenden muy rápido el castellano • Obtienen buenos resultados académicos • Se integran rápidamente • Son trabajadores/as • Se esfuerzan mucho • Suelen llegar a bachillerato sin problemas • Son inteligentes • Muestran interés 	<ul style="list-style-type: none"> • Algunos chicos (varones) son problemáticos • Los “gitanos rumanos” no se integran
SOBRE ALUMNADO “MAGREBÍ”	
Aspectos positivos	Aspectos negativos
<ul style="list-style-type: none"> • Las niñas valoran mucho más el trabajo • Las niñas tienen mejor comportamiento y se esfuerzan más • La escuela para las niñas es sinónimo de liberación 	<ul style="list-style-type: none"> • Tienen poco interés por el estudio • No suelen continuar en postobligatoria y los pocos que lo hacen eligen formación profesional. • Suelen cursar PCPI porque quieren trabajar pronto. • Tienen dificultades para integrarse • No se relacionan y se agrupan entre ellos • Muchos son analfabetos porque no han estado escolarizados en su país. • Tienen muchas dificultades para aprender el castellano • Son intolerantes • Los niños son muy problemáticos • Hay demasiados • Están poco motivados • Necesitan mucho refuerzo educativo • Son demasiado religiosos • Son culturalmente opuestos a “nosotros”

Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de las entrevistas realizadas al profesorado de los centros durante el trabajo de campo.

Todos los argumentos pueden agruparse en tres grandes cuestiones vinculadas entre sí y de relevancia en el ámbito escolar: la integración (que se define en este contexto como el nivel de asimilación de determinadas pautas/normas/lógicas escolares), el dominio de la lengua vehicular y el nivel de acomodación a las lógicas escolares en términos de éxitos, fracasos y continuidad en la educación postobligatoria.

En cuanto a la integración de estos alumnos/as en la escuela vemos como en los discursos sobre unos/as y otros/as las referencias a *lo cultural* y a lo religioso constituyen argumentos estrella para plantear que “la gente del Este, todos se integran, rusos, lituanos, búlgaros, rumanos, se integran rápidamente” (Director del centro Atlántico), pues son muy parecidos a nosotros, o que los “magrebís” tienen muchas dificultades para integrarse debido, en parte, a su fervor religioso:

El caso de los marroquíes que es lo más... ni es igual que los rumanos porque los rumanos tienen también una cultura europea muy parecida... el caso de los marroquíes a veces suelen ser las... las mezquitas, los imanes de las mezquitas los que tratan de... pero si los padres no son... muy religiosos, que los tenemos, entonces pasa eso, yo no sé ya ahí... no es tanto el tema cultural como el tema religioso lo que trabajan las mezquitas y lo que puede ser problemático a la hora de integrarse. (Inspector de Educación 3)

En parte, a que culturalmente se les percibe como totalmente opuestos:

Creo que culturalmente siempre se va a integrar mejor la población europea, por el hecho de ser europeos, porque pertenecemos a la civilización europea, (...) va a ser más difícil la integración de... eh... el Islam, por qué no decirlo, más difícil, ¿por qué? Porque tienen otra cultura, no solamente otra cultura, si no otra civilización, tienen otra civilización, tienen otra forma de escribir, tienen otras comidas diferentes, tienen otro calendario diferente, es decir, son otra civilización y entonces pues va a haber que hacer grandes esfuerzos por las dos partes, tanto por la parte nuestra como por la parte de ellos para poder convivir, pues de lo que se trata es que convivamos en el mismo espacio ¿no? y tendremos que llegar a muchos acuerdos para eso. (Director: Centro Concertado 3)¹⁵¹

Y quizá lo más llamativo para argumentar esta “falta de integración” es atribuirles, desde el desconocimiento absoluto, ciertas actitudes que obstaculizan esa *deseable* adaptación escolar:

Siempre se integran... los que veo más difícil... Aquí no, aquí en el colegio no tenemos, pero en general los... los magrebís, los marroquíes, los argelinos... les cuesta mucho integrarse, porque no son flexibles, son tan intolerantes que no se intentan adaptar a donde están (Director: Centro Concertado 2)

¹⁵¹ Es inevitable pensar ante estas afirmaciones que la teoría del “choque de civilizaciones” (Huntington, 1996) tiene bastante influencia en la forma en la que construimos al *otro*. Me uno a la excelente crítica que a estos planteamientos realizó Edwar Said en una conferencia titulada “The Myth of *The Clash of civilizations*” (1998).

Actitudes propias, vinculadas a la nacionalidad del alumnado, desde la que se argumenta lejanía en todos los sentidos; y que se exponen también para el alumnado identificado como “gitano del Este”¹⁵²:

... los que vienen de Europa del Este ahora están empezando a fallar, pero no todos, solo los gitanos, pero los demás vienen con una formación increíble, (...) pero claro este colectivo gitano tiene otras características y bueno son gente estupenda y tal pero tienen más problemas a la hora de integrarse (Profesora itinerante ATAL: Centro Atlántico, curso 2007/08)

Los estereotipos y prejuicios que rodean a estas poblaciones los hacen situarse, en esa figurada escala que marca la cercanía o lejanía de un grupo caracterizado étnico–nacionalmente con respecto a *nosotros*, más lejos que los identificados como “del Este” pero no tanto como los “magrebíes”.

En el momento el que nos alejamos de estas caracterizaciones estereotipadas y el discurso se centra en personas concretas, las percepciones cambian:

Nosotros hace unos años teníamos un marroquí, le llamábamos “el moro bueno” si, si, porque era una persona excelente ¿no? y llevaba ya muchos años en Almería, conocía muy bien el idioma y servía de intérprete a todos los marroquíes que venían, les ayudaba de una manera voluntaria además con una disposición extraordinaria para acoger a la gente, para ayudarlos a todos sus compatriotas y vamos, hizo una labor aquí estupenda. (Director: Centro Atlántico)

Aunque no dejan de emerger categorizaciones de tipo étnico que insisten, de forma indirecta, en potenciar esa imagen negativa al mismo tiempo que directamente se plantea la excepcionalidad de estos casos.

Pero más allá de estas cuestiones, si se destacan las bondades de este muchacho en concreto es más bien porque se integraba como la escuela quería que lo hiciese y además, dominaba la lengua vehicular de la misma, tema central en los argumentos que caracterizan a los agrupamientos presentados –“los del Este” y magrebíes”–.

¹⁵² Miquel Pajares (2007) en su obra “Inmigrantes del Este. Procesos migratorios de los rumanos” –así como en su tesis motor de dicha obra presentada en 2006– dedica un capítulo especialmente a la población identificada como “gitanos rumanos”, destacando la situación de discriminación que viven en Rumanía y que se ha extendido a otros países europeos. Del mismo modo ya existen tesis doctorales en los últimos años centradas en algún aspecto relativo a esta población como la de Almudena Macías (2008) o la de Abel Balint Beremenyi (2007).

A través del análisis de los discursos se observa cómo las diferencias idiomáticas son entendidas de manera muy diferente según se hable de unos/as u otros/as. Si bien a ambas poblaciones se las caracteriza por tener una lengua materna distinta a la vehicular de la escuela, lo que para unos se plantea como un grave problema relacionado con las distancias lingüísticas y con los hábitos de trabajo y estudio:

... los que más problemas tienen desde mi experiencia son los marroquíes, el árabe es una lengua totalmente distinta, pero también es el hábito de estudio el tipo de enseñanza, es muy difícil para ellos, la mayoría, porque algunos vienen estupendamente yo he tenido alumnos que están en bachiller, marroquíes, pero no es... no es la norma, porque les cuesta mucho trabajo asociar, relacionar, todas estas estrategias de aprendizaje no las tienen, ni el hábito de estudio, entonces claro ellos aprenden en seguida a sobrevivir pero luego hacer un examen ya no, ya es distinto, esto les cuesta mucho trabajo, y yo creo que a los marroquíes les cuesta más que a ninguno. (Profesora itinerante ATAL: Centro Atlántico, curso 2007/08)

Para otros es planteado como un detalle menor. De hecho es habitual escuchar que “los del Este en dos meses habla perfectamente el castellano”, y aunque esta frase ha sido extraída de una entrevista realizada a un Profesor de Lengua Castellana del Centro Andarax, la misma idea se observa en la mayoría de los discursos producidos durante el trabajo de campo. Al respecto se argumentan cercanías lingüísticas y, cuando no es posible –como en el caso de la lengua rusa–, se le atribuyen hábitos de trabajo y estudio que les permiten aprender el idioma rápidamente:

... los rumanos son los que aprenden más rápido porque es una lengua latina y les resulta fácil, después los búlgaros también e incluso los rusos porque tienen mucho hábito de trabajo y eso es muy importante a la hora de aprender una lengua también (Profesora itinerante ATAL, Centro Atlántico, curso 2007/08)

... los que vienen de Europa del Este van muy bien, pero es porque tienen interés, porque desde chicos quizá han estudiado idiomas, entonces tienen más facilidad para el idioma (Profesora de Lengua Castellana y Literatura: Centro Mediterráneo)

Esfuerzo, preparación, trabajo, inteligencia, interés... Son solo algunos de los atributos que se le aplican a los/as identificados/as como “del Este” en la escuela, por lo que su adaptación a las lógicas de *nuestra escuela* se realiza con facilidad.

El nivel cultural de los rumanos o por lo menos la aplicación de los rumanos a la escuela y la gente del Este pensamos que están más acostumbrados a trabajar, están más preparados. (Jefe de Estudios: Centro Andarax)

Y en términos generales yo creo que los que mejores resultados que he visto yo, creo que me han dado resultados espectaculares, en rusos, a veces hay algún rumano, los del Este si hay chavales que les interesa los veo que funcionan muy bien (Profesor de Educación Plástica: Centro Atlántico)

Lo que se traduce en éxitos escolares y continuidad en el sistema escolar tras la etapa obligatoria:

... los rusos y los rumanos, a pesar de las dificultades del idioma, aprenden el idioma rápido y se suelen enganchar bien, en ellos solemos tener mejores resultados y casi todos siguen haciendo Bachillerato (Jefa de Estudios: Centro Mediterráneo)

Si se focaliza la atención en los discursos que nos hablan de los/as identificados/as como “magrebís” de forma general, vemos como los atributos que se les aplican son totalmente opuestos: desinterés, carencias en la escolarización anterior –llegando a hablarse en ocasiones de analfabetismo–, desvalorización de la escuela y preferencia por el mundo laboral:

Los marroquíes muy mal, muy mal porque además los que nos llegan muchas veces yo creo que muchos de ellos ni siquiera han estado escolarizados, que llegan por primera vez, tenemos pocos marroquíes de todas maneras ¿no?, pero los que tenemos es que vienen sin hábito de estar sentados en una mesa y coger un lápiz y se están metiendo en unos niveles de la ESO pues con niños que llevan otro... otra trayectoria, entonces les cuesta, les cuesta mucho, son los que al final nos crean más problemas de convivencia, de conductas disruptivas y problemas. (Director: Centro Atlántico)

Algunos de los que tengo en el PGS te dicen: –Yo estoy aquí para trabajar, en cuanto aprenda el trabajo de carpintero me pongo a trabajar– Y trabajan más que un español que está en el PGS porque no quiere estudiar. (Director: Centro Andarax)

Todo ello genera una imagen de este colectivo construida en términos negativos y que les condiciona en sus tránsitos escolares.

Pero estos discursos se matizan y modifican cuando se introducen en ellos argumentos relacionados con el *sexo–género*, y aunque no me detendré demasiado en ello¹⁵³, dado que la intención de este apartado es mostrar los mecanismos y estrategias de homogeneización y diferenciación que se despliegan sobre dos agrupaciones étnico–nacionales que se construyen como *minoría modelo* y como *minoría problematizada*, sí cabe hacer una

¹⁵³ Una aproximación a la articulación de los constructores de diferencia género, raza–etnia–nacionalidad y clase social para argumentar la construcción de buenos/as alumnos/as y malos/as estudiantes en la escuela desde los discursos del profesorado (Olmos y Rubio, 2011) ha sido publicada en Francisco Javier García y Nina Kressova (Coord.), 2011.

pequeña mención que no habrá pasado desapercibida para las personas lectoras al revisar la Tabla 7. Y es que tan solo se le atribuyen características positivas, y por lo tanto se entiende que adecuadas para la escuela, en el caso de las chicas que son identificadas como “magrebís”:

Por ejemplo las niñas marroquíes están encantadas de la vida ¿por qué? Porque aquí pueden estudiar, bueno allí también pueden estudiar, pero aquí son como más libres, aunque también se sabe que en Marruecos está cambiando la cosa, pero no es lo mismo. Las niñas de marruecos que se esfuerzan y van para adelante y tienen ese objetivo de sacarse una carrera y ser independientes, a mí me encantan. Y luego ves a sus madres con el pañuelo y que las apoyan y quieren que estudien... (Profesora itinerante ATAL: Centro Andarax, curso 2007/08)

Se plantea así una supuesta relación entre integración escolar y *liberación* de la represión que *su cultura o su origen nacional* les impone por el hecho de ser mujeres. Pero lo más llamativo en este sentido es el tono paternalista en el que se enuncian este tipo de afirmaciones y que revela una concepción del *nosotros* como salvadores/as o liberadores/as de los *otros* diferentes.

Ello me hace reflexionar sobre el sentido que estas atribuciones identitarias tienen realmente y que tiene que ver más con quienes creemos que somos *nosotros*, que en cómo son *ellos*. Como apunta Pablo Cristoffanini:

Una de las causas de que los estereotipos y prejuicios perduren a pesar de la mayor información y de la aparente mejor formación de la gente es que son útiles en la construcción de una autoimagen positiva en los grupos que miran con desdén a los Otros, a través de los estereotipos y prejuicios. (Cristoffanini, 2003: 17)

Analizaré esta cuestión con más detenimiento en el caso del alumnado identificado como “latinoamericano” desde el que se visibiliza la importancia de imaginar quienes somos *nosotros* en la construcción de *otros*; y que como mostraré, ni siquiera las más argumentadas cercanías logran vencer a las más profundas diferencias que se traducen en desigualdades y que se enquistan en la construcción de la alteridad.

IV. LOS/AS LLAMADOS/AS
“LATINOAMERICANOS/AS” EN LA
ESCUELA

América Latina es indefinible y es, al mismo tiempo, una intuición sólida. No podemos negarle existencia ni podemos olvidar que es una construcción imaginaria —dos condiciones humanas de cualquier identidad—. Jorge Majfud, 2007: 15

Antes de comenzar con un análisis detallado del discurso que ilustra e interpreta las presencias del llamado alumnado “latinoamericano” en la escuela, se hace necesaria una reflexión sobre los propios términos en los que estas se nombran. Es por ello que entiendo se deben tener en cuenta dos premisas básicas.

Por un lado cualquier referencia y/o término usado para describir a la población con alguna nacionalidad ubicada entre el sur del Río Bravo hasta la Tierra del Fuego, incluyendo el Caribe¹⁵⁴, del continente americano, está inmersa en lógicas coloniales. Es decir, términos como “Indias occidentales”¹⁵⁵, “Indoamérica”¹⁵⁶, “Nuevo Mundo”¹⁵⁷, “Hispanoamérica”¹⁵⁸,

¹⁵⁴ Información obtenida del Diccionario de Filosofía Latinoamericana (Universidad Autónoma de México.) para designar la limitación geográfica de América Latina.

¹⁵⁵ Este fue el nombre dado a los primeros territorios ocupados por el reino de España en el siglo XV y que actualmente se ubican en las islas del Caribe. Se trata de un término generado en contraposición a las Indias Orientales y vinculado a la ideología del occidentalismo que, al contrario que el orientalismo, genera un discurso con pretensiones de anexionar las diferencias y, de alguna manera, justificar la invasión. Como lo explica Walter Mignolo “Indias Occidentales es el nombre que anexa la diferencia al estado y es el nombre que se mantiene en todo el discurso legal del imperio hasta su caída” (Mignolo, 1996: 687).

¹⁵⁶ Término popularizado a principios del siglo XX asumido por corrientes indigenistas de izquierdas que se caracterizaban por resaltar la identidad del continente americano en función de sus peculiaridades etnoculturales nativas y precolombinas. Los principales defensores de este término, y por consiguiente de la idea de la defensa del paradigma etnocultural, fueron Luis Monsalve (1934); Víctor R. Haya de la Torre (1935); Alejandro Lipschütz (1937), o Ángel Corzo (1938).

¹⁵⁷ Concepto mayoritariamente extendido para hablar del continente americano, pero de origen posterior a la llegada de Cristóbal Colón a dicho territorio. Según Juan Valera (2003)

“Iberoamérica”¹⁵⁹ o “América Latina” y/o “Latinoamérica”¹⁶⁰, hacen alusión, de forma directa o indirecta, a la idea de la existencia de una entidad geopolítica concebida en base a relaciones coloniales y de dominación política, lingüística, económica, cultural, etc., gestadas desde occidente – principalmente desde España, Francia, Gran Bretaña, Holanda, Portugal y posteriormente desde Estados Unidos– hacia dicha parte del mundo (Mignolo, 2002).

Por otro lado estas formas de nombrar, que constituyen en sí mismas un claro intento de homogeneización, han sido criticadas, rechazadas o incluso apropiadas y resignificadas por diversas corrientes de pensamiento, movimientos sociales o procesos revolucionarios¹⁶¹. Desde diversos lugares de dichas latitudes¹⁶², estos se han ido sucediendo llegando a tomar un sentido político, de resistencia, lucha e incluso como símbolos de unidad

este concepto hizo referencia inicialmente a los territorios situados en el hemisferio austral, al sur del Ecuador. No es hasta el siglo XVI, cuando se tiene conciencia de que todas las tierras colonizadas pertenecían a un mismo continente, que empieza a usarse dicho término de manera general. Su carga eurocéntrica es más que notable, ya que el término fue gestado en oposición y relación a lo que se entendía como Viejo Mundo (Europa). Este término reflejaba las aspiraciones franciscanas sobre la construcción de un nuevo espacio espiritual en el que se concebía a la población indígena como sencilla e inocente, lo que entendían que contribuiría a crear un cristianismo más puro y “libre de los vicios del viejo mundo” (Quijada, 1998).

¹⁵⁸ Según el Diccionario Panhispánico de dudas, Hispanoamérica designa al conjunto de países del continente americano cuya lengua oficial es el español. Desde el plano histórico y político este término se ha usado para hacer referencia a las colonias españolas que lucharon por su independencia frente a la Corona Española (Soler, 1975).

¹⁵⁹ Del mismo modo que para el concepto anterior este término designaría a los territorios colonizados por España y Portugal y cuyas lenguas oficiales actualmente son el español y el portugués. Desde 1985 hasta nuestros días este término ha sido usado para ilustrar la formación de un organismo de cooperación intergubernamental preocupado por la educación, la ciencia, la tecnología y la cultura (Organización de Estados Iberoamericanos). A pesar de que se entiende que su creación trataba de promover el acercamiento de los países de habla hispana y portuguesa, las relaciones que se establecen entre los mismos son desiguales debido al fuerte anclaje del pensamiento colonial.

¹⁶⁰ Ambos términos remiten a la misma realidad, es decir se usan como si fueran sinónimos en la literatura científica consultada. También desde el propio Diccionario panhispánico de dudas la entrada América Latina remite a Latinoamérica. En el cuerpo de texto desarrollaré una breve reflexión sobre dichos términos.

¹⁶¹ En este sentido es excelente el trabajo de Fernando Mires (1988) sobre distintos procesos revolucionarios en América Latina.

¹⁶² Esta lógica no se da únicamente en este ámbito. Ejemplos de apropiación de determinados términos con el fin de reivindicar una identidad común los tenemos en los movimientos sociales originados en la década de los 60 en Estados Unidos. El más significativo, el de las Panteras Negras, que tomaron ese mismo término “negro”, usado por otros en términos peyorativos, otorgándoles otro significado de resistencia, lucha, e identificación frente a “lo blanco”.

fundamentada en diversas características –culturales, históricas, políticas, etc.– supuestamente compartidas¹⁶³.

Estas dos ideas colocan dichos términos en arenas movedizas en el plano de la investigación, dada su polisemia inherente y dependiente de los contextos desde los que se nombre. A pesar de esto, no todas las investigaciones que se producen desde las Ciencias Sociales, y que abordan de alguna forma cuestiones sobre “lo latinoamericano”, lo “hispanoamericano”, lo “iberoamericano”, etc., en España, fundamentan teórica –ni políticamente– la decisión de nombrar un término y no otro u otros, lo que complica, aún más si cabe, definir los conceptos (y mucho más a las personas a las que se hace referencia con los mismos) con cierta precisión –al menos en los que se usan desde las Ciencias Sociales en el ámbito del Estado español–.

Teniendo en cuenta estas consideraciones previas, hasta el momento yo he hablado de “latinoamericanos/as”, entrecomillando el término por entender que forma parte del discurso *emic* como ya expliqué en páginas anteriores. Mi postura ante el mismo es clara y viene motivada por la propia lógica de la investigación y planteada como alternativa ante las imprecisiones terminológicas ya mencionadas.

Manejo el etnónimo “latinoamericano” por ser el más común en los discursos que parten de la comunidad educativa en la que he realizado parte de

¹⁶³ La idea de la unidad latinoamericana ha estado presente en diversos momentos históricos y corrientes de pensamiento. La Reforma Universitaria de 1918 en Argentina fue uno de los grandes hitos en cuanto al auge de la idea de la unidad latinoamericana contra el imperialismo de los Estados Unidos. Este fue el inicio de diversas ideas plasmadas por autores que llamaban a la unidad étnica y racial (Vasconcelos, 1925), otros que hablaron de la Patria Grande Latinoamericana (Henríquez Ureña, 1989), de proyecto político latinoamericano (Cuneo, 1988), de un socialismo indoamericano y de una nueva generación latinoamericana (Mariátegui, 2004) o de la utopía americana (Astrada, 1963). Una síntesis de estos movimientos filosóficos que apuntan hacia la construcción de una unidad latinoamericana puede encontrarse en el trabajo de Nuria Bustos (2010). De la misma forma es necesario mencionar la influencia que tuvieron Eugenio De Hostos, José Martí, José Enrique Rodó o Manuel Ugarte en la promoción de una unidad latinoamericana desde un planteamiento antiimperialista, de autoafirmación y valoración de lo propio. Superando así las tesis sobre la inferioridad que se había asumido por parte de los pensadores anteriores. Para indagar en los proyectos de integración sucedidos en América Latina durante el siglo XIX resulta interesante la aportación de María de las Nieves Pinillos (1996).

trabajo de campo y sobre el que se atribuye identidad a un determinado alumnado. Además dicho término, como mostraré a continuación, es interpretado de una manera particular en este contexto concreto, por lo que parto de la definición que he construido en base al análisis del discurso y de mi práctica etnográfica, y no de las múltiples definiciones, que haciendo referencia a cuestiones políticas, históricas, culturales o económicas, se han dado sobre dicho término. Aunque entiendo que todas ellas son importantes dado que, en cierto modo, han contribuido a construir la imagen estereotipada que de “los/as latinoamericanos/as” se tiene en la escuela.

En las páginas que siguen, y en primer lugar, realizaré un acercamiento histórico y político al concepto de Latinoamérica, seguido de una aclaración en torno a cómo ha sido usado –y aun hoy lo es– el término “latinoamericano” en la investigación producida en el Estado español en los últimos años. Ello me llevará a plantear una definición propia en función del análisis del discurso que he realizado en mi investigación.

Continuaré con una breve aproximación de carácter cuantitativo a las presencias de poblaciones identificadas de manera general como “latinoamericanas” en España, Andalucía y Almería –y en concreto en la escuela y en los centros de mi investigación– haciendo hincapié en las dificultades de cuantificar a una determinada población identificada sobre un término tan polisémico.

Finalmente mostraré cómo se caracteriza, identifica y describe a estas poblaciones desde la escuela. Estas construcciones discursivas generales sobre la alteridad hacia determinados alumnos/as, ponen en evidencia cómo la percepción de las diferencias nacionales, que terminan entendiéndose como culturales y/o étnicas, por parte del profesorado, se transforman en expectativas sobre el rendimiento y las formas de *ser* y *estar* de dicho alumnado en la escuela. Así en la línea de algunos trabajos que abordan la construcción de la diferencia en la escuela (Juliano, 1994; García, Granados y Pulido, 1999; Gimeno, 1999; Díaz, 2001; Terrén, 2001; o Domenech, 2004), lo que trataré es de contrastar y abrir un diálogo entre estas

“representaciones de la diferencia étnica observadas en el discurso del profesorado” (Terren, 2001) y algunas experiencias individuales de esos/as *otros/as* etiquetados/as como “latinoamericanos/as” en la escuela.

... la escuela es el escenario en el que uno aprende a sustituir su autoestima por la evaluación que los demás hacen de él, y si algo de razón lleva la teoría del etiquetaje, es muy probable que las representaciones de la diferencia étnica observadas en el discurso del profesorado puedan influir en rendimientos e identificaciones diferenciales por parte del alumnado. (Terrén, 2001: 88)

Estas experiencias son narradas a través de historias de vida, que pueden consultarse en el Anexo I, de dos chicos y dos chicas de nacionalidad ecuatoriana¹⁶⁴ que tienen en común estar cursando ESO en alguno de los tres centros en los que desarrollé parte del trabajo de campo, y haber pasado por un proceso migratorio.

¹⁶⁴ Considero que esta decisión debe ser argumentada. Elegir reconstruir historias de vida de chicos y chicas de nacionalidad ecuatoriana no es fruto de la casualidad. Soy consciente de que mi contexto de investigación, lejos de dimensionarse en lo espacial, se ubica en lo relacional, es decir, va más allá de lugares concretos. Es decir, mi objeto de estudio –la construcción de la diferencia a partir de procesos de producción de alteridad– no se encuentra limitado en determinados lugares, si no que lo estoy estudiando en lugares (entendidos estos de forma amplia como espacios físicos –Almería, Quito o la Barriada de las Palmeras– y como instituciones –el sistema escolar–). El contexto de investigación se constituye así como un espacio simbólico en el que las relaciones se producen, pero como recurso metodológico situarse en lugares físicos e institucionales, nos facilita la labor. Esta idea de contexto la desarrollamos desde el grupo de investigación en una publicación reciente en la que explicábamos: “Muchas etnografías han construido con el lugar del trabajo de campo el contexto y con ello lo han esencializado hasta hacer de él un territorio epistemológico, donde solo debía haber un recurso metodológico. Lo estudiado *no son los lugares*, lo que se hace es estudiar *en los lugares* o *con los lugares* —si queremos referirnos finalmente a las gentes que habitan un determinado sitio—. Dicho en otras palabras, la antropología no puede confinar los saberes que produce a los lugares donde se realizan los estudios, dado que las fronteras que pretendíamos inscribir para tales lugares no existen ni en términos sociales (Beck, 2000) ni en términos culturales (Díaz de Rada, 2010)”. (García, Álvarez y Rubio, 2011: 205). Partiendo de esta amplia noción de contexto, en este trabajo trato de moverme entre los diversos *aquí*s y *allí*s que forman el contexto de investigación. Soy consciente de que son muchos los lugares que simbolizan los *allí*s para las personas con las que he trabajado, por ello se hacía necesario escoger un lugar de referencia al que poder ir a contrastar las interpretaciones que, desde los diversos *aquí*s, se han hecho con respecto a los *allí*s. Dado que la definición que he construido sobre el etnónimo “latinoamericano” en la escuela limita su significado y ubica a las personas en determinados espacios físicos, y dado que en la escuela la nacionalidad funciona como un constructo clasificador de estas, decidí tomar como referencia a alumnado de nacionalidad ecuatoriana que hubiera vivido un proceso migratorio. Lejos de ajustarme a la homogeneidad del criterio nacionalidad, esto me ha servido precisamente para visibilizar la diversidad cultural –aunque no solo– impregnada en estas historias y que hacen que la categoría nacional pierda o resignifique su valor como criterio sobre el que se construye la alteridad.

Ello me permitirá mostrar el grado de influencia de dichas ideas previas y mecanismos de etiquetaje sobre los chicos/as identificados/as como tal en sus rutinas escolares, así como profundizar en la complejidad de los universos individuales que reafirman, reconstruyen o rompen con las identidades atribuidas desde la escuela.

1. LATINOAMERICA

Soy,
*Soy lo que dejaron, soy toda "la sobra" de lo que se robaron.
Un pueblo escondido en la cima, mi piel es de cuero por eso aguanta cualquier clima.
Soy una fábrica de humo, mano de obra campesina para tu consumo.
Frente de frío en el medio del verano, el amor en los tiempos del cólera, mi hermano.
El sol que nace y el día que muere, con los mejores atardeceres.
Soy el desarrollo en carne viva, un discurso político sin saliva. (...)*
Soy lo que me enseñó mi padre, el que no quiere a su patria no quiere a su madre.
Soy América latina, un pueblo sin piernas pero que camina.
Latinoamérica, Calle 13

Tratar de definir el término Latinoamérica¹⁶⁵ no es un asunto menor. Cada palabra tiene su historia y es construida socialmente bajo la influencia de intereses políticos, económicos y/o ideológicos. En sí mismo el intento por ofrecer una definición concreta es simplificar, y en parte negar, la infinita heterogeneidad social, política, cultural y/o lingüística que encierra dicho apelativo (Majfud, 2007). Es por ello que no trataré de esbozar una única definición. Mi intención es ofrecer una visión panorámica de lo que diversos/as autores/as entienden por Latinoamérica para mostrar lo problemático del uso de dicho término cuando intenta plasmarse como categoría que define una identidad homogénea y sin fisuras.

La palabra en sí esconde otras dos, América y Latina/o. En un intento por tratar de ser lo más neutral posible –ideológicamente hablando¹⁶⁶–, podría acogerme a aspectos estrictamente geográficos para describir el primer término (es decir América haría referencia al continente), y al ámbito

¹⁶⁵ Adviértase que aquí es usado fuera del discurso *emic* dado que no estoy tratando de definir lo que desde mi investigación se entiende por dicho término, si no que, en un intento de aclarar ciertas confusiones terminológicas, me he apropiado del mismo para rastrear los diversos significados que en la literatura científica se han dado. En este contexto lo uso como sinónimo de América Latina.

¹⁶⁶ Entiéndase esta aclaración como una estrategia narrativa desde la intento mostrar lo problemático de simplificar el término.

lingüístico para definir el segundo (así latino/a haría referencia, según el Diccionario de la Real Academia Española, a los “naturales de los pueblos de Europa y América en que se hablan lenguas derivadas del latín”). Ello daría como resultado que al hablar de latinoamericanos/as estaría haciendo referencia a las personas que habitan el continente americano y cuya lengua materna deriva del latín¹⁶⁷.

Bajo esta definición con pretensiones de imparcialidad, habría construido una categoría en la que incluiría a la población de países con lengua oficial castellano, portugués, francés; así como a los más de cuarenta millones de hispanohablantes que habitan en Estados Unidos y que encajarían en esta definición.

Toda esta población, canadienses de Quebec, estadounidenses con lengua materna castellana, ecuatorianos/as de Quito, argentinos/as bonaerenses o brasileños/as portoalegrenses, se adscribirían sin problemas a esta definición. Pero realmente esta forma de entender el término esconde varios problemas graves.

Por un lado al asumir esta definición, no se está incluyendo a todos/as aquellos/as que, viviendo en el continente americano, no tienen como lengua materna alguna derivada del latín, lo que supone ignorar a más de 25 millones de personas cuyas lenguas se identifican como indígenas¹⁶⁸. Por otro lado, esta concepción tan amplia hace tambalear los cimientos sobre los que se han construido las diversas identidades en el continente¹⁶⁹ –tanto desde dentro como desde las atribuciones identitarias que se asignan desde

¹⁶⁷ De hecho esta es la definición que ofrece el Diccionario Panhispánico de dudas, el cual forma parte de la Real Academia de la Lengua Española, y pretende ofrecer, entre otra, información sobre el uso normativo de las palabras en dicho idioma.

¹⁶⁸ El quechua, el aimara, el guaraní, el náhuatl, el quiché, las lenguas mayenses, el zapoteco, el mixteco, o el navajo, son las lenguas indígenas más habladas en el continente. Un breve acercamiento a los datos concretos sobre estas lenguas y sus hablantes fue ya realizado por Francisco Javier García y María Rubio (2012). Resulta interesante consultar el diccionario etnolingüístico elaborado por Alain Fabre (2005) sobre pueblos indígenas “sudamericanos” y que está disponible en la red (ver referencia en bibliografía). Para el territorio norteamericano podemos encontrar un completo estudio sobre las lenguas nativas de Marianne Mithun (1999).

¹⁶⁹ Como apunta Jorge Majfud (2007) al respecto “basta con sugerirlo para percibir un conflicto de *identidad*” (Majfud, 2007: 17).

fuera del mismo a dichas poblaciones– y que se muestra con mayor detalle si se retoma la definición basada principalmente en criterios político–geográficos.

Sería lógico pensar que todos y todas los/as habitantes del continente americano fueran denominados “americanos/as”, pero como sostiene Jorge Majfud (2007) dicho término fue colonizado al igual que lo fue la tierra, y aunque se advierta del error de usarlo en un determinado sentido, se sigue haciendo referencia (más correctamente se usa como término de auto–referencia) bajo este etnónimo a los ciudadanos de Estados Unidos:

Ahora América es, para el mundo, nada más que Estados Unidos. Nosotros habitamos, a lo sumo, una sub América, una América de segunda clase, de nebulosa identificación (Galeano, 1971: 2)

Esta apropiación de un nombre que designa a todo el continente para nombrar a tan solo una parte de este, puede ser vista como una forma de diferenciación clara con pretensiones de concentrar cierto prestigio frente a los demás. Como se muestra en la cita de Galeano, extraída de su obra “Las venas abiertas de América Latina”, esta es una manera de colocarse en posiciones de superioridad, lo que conlleva ubicar al resto del continente en una situación de inferioridad. Lo curioso es que la legitimidad de tal apropiación ni siquiera viene avalada por la historia que conocemos desde occidente¹⁷⁰.

Se asientan así las bases para entender que la idea de América Latina vino engendrada por el resultado de situaciones históricas, políticas, culturales y

¹⁷⁰ Según diversas fuentes históricas, fue en 1507 cuando se nombró y ubicó en un mapamundi por primera vez a América como continente que incluía a lo que hoy conocemos geográficamente como América del Sur, América central y Antillas. Martín Waldseemüller, geógrafo y cartógrafo alemán, fue el autor de dicho mapa que no queda exento de polémica, pues los intereses de la corona española y portuguesa, así como las relaciones con Américo Vespucio y con Cristóbal Colón que el autor podía tener han sembrado dudas sobre la representación del mundo que Waldseemüller presentó (Dickson, 2007). Resulta interesante destacar que a día de hoy siguen existiendo ciertas luchas en el ámbito histórico y geográfico por determinar el origen del término América y sus primeras ubicaciones: “resulta saludable reivindicar la génesis de la palabra América para nombrar nuestro continente y su sentido original: señalar geográficamente las tierras recién descubiertas particularmente en el sur del hemisferio occidental y que designa espacio, hoy, sudamericano” (Urroz, 2009: 147).

económicas de enorme complejidad, entre las que cabe destacar el avance de los Estados Unidos hacia gran parte de los territorios mexicanos, así como sus intrusiones en Centroamérica. Ello unido al marcado racismo y las divisiones étnicas y/o culturales cada vez más acentuadas en todo el continente, hicieron que América Latina –y la idea de “latinidad” como identidad– se construyera en oposición a la América Sajona –o de habla inglesa– (Ardao, 1993).

Pero no existe consenso sobre el origen de dicho término. La idea más extendida viene de la mano de John L. Phelan (1986, 1968) que lo atribuye a Michel Chevalier¹⁷¹ y al Imperialismo francés de Napoleón III, desde donde se usó el término desde 1860 para justificar su proyecto expansionista:

... las propuestas iniciales de Chevalier coincidían plenamente con la justificación ideológica del programa expansivo del Emperador, que apelaba al proyecto de unidad de los pueblos latinos a partir de tres rasgos supuestamente compartidos: el origen racial, las creencias católicas y unos mismos rivales: los germanos y anglosajones del norte y los eslavos del Este. La incorporación a este programa de los países "latinos" de América permitiría a la nación líder, Francia, asegurarse recursos imprescindibles para su desarrollo industrial y tecnológico, por un lado, y frenar la expansión de los competidores anglosajones, por el otro. (Quijada, 1998: 600)

Pero esta aportación no está exenta de polémica, dado que asume que el término América Latina fue generado en Europa y trasplantado a dichos lugares¹⁷². Lo cual implica atribuir una actitud acrítica y pasiva a la producción de conocimiento desde la llamada América Latina, e invisibiliza otros planteamientos que, sin negar el uso que pudo hacerse del término desde el imperio francés, otorgan la génesis del concepto a algunos pensadores “latinoamericanos” (Ardao, 1965, 1980, 1993; Rojas, 1986)¹⁷³.

¹⁷¹ Este político y viajero francés presentó la historia del mundo en términos de rivalidad entre civilizaciones. “En concreto, Chevalier se refería a la competencia entre dos "razas" o culturas antagónicas y hostiles, surgidas ambas del origen dual de nuestra civilización occidental: la "raza" latina o romana, y la "raza" germana (en la que Chevalier incluía a los llamados "anglosajones").”(Quijada, 1998: 599)

¹⁷² Lo que apoyaría las críticas al término aducidas por grupos indigenistas y antiimperialistas, desde los que se rechaza el término por considerarlo eurocentrista e impuesto por los colonizadores.

¹⁷³ Para profundizar en los planteamientos de estos autores y en una defensa argumentada sobre el origen “latinoamericano” del término América Latina, véase Mónica Quijada (1998).

Se entiende que estos, entre los que destacan como precursores en el uso del término el intelectual de origen chileno Francisco Bilbao, el cubano José Martí o el escritor colombiano José María Torres Caicedo, idearon el concepto como motor de unión ante las agresiones de Estados Unidos, apelando a la unidad en términos raciales:

Hoy las guerrillas avanzadas despiertan el Istmo... He ahí un peligro. El que no lo vea, renuncie al porvenir. ¿Habrán tan poca conciencia de nosotros mismos, tan poca fe en los destinos de la raza latinoamericana? (Bilbao, 1856)¹⁷⁴

Se limita así, y sin entrar a profundizar en la idea de la “raza común”¹⁷⁵, lo “latinoamericano” a una parte concreta del continente –y a sus gentes– que necesita unirse frente a otra que trata de absorberla o dominarla¹⁷⁶.

Mostradas así diversas posturas ante el término y sus significados, y ya sea entendida como un constructo y un deseo de identidad común (Ríos, 2002), como una “entidad geocultural creada por los diseños imperiales, que se fue configurando conflictivamente en el proceso de occidentalización” (Mignolo, 2002: 849), como un término gestado desde la resistencia ante el poder imperialista de los Estados Unidos (Soler, 1975), identificado como un “subcontinente dependiente y subalterno de una totalidad continental” o “proyecto político de elites criollas” (Mignolo, 2007), entiendo que:

¹⁷⁴ Extracto del discurso enunciado en Parí el 22 de junio de 1856 por Francisco Bilbao en el que expuso su “Iniciativa de la América. Idea de un Congreso Federal de las Repúblicas”.

¹⁷⁵ De enorme interés resultan las aportaciones de Anibal Quijano y su teoría –o perspectiva epistémica y política– de la colonialidad del poder ya expuesta con anterioridad en estas páginas, así como las ampliaciones que han ido sucediéndose desde intelectuales activistas ligados/as a lo que se ha denominado la red de modernidad/colonialidad. Desde estos lugares de enunciación la idea de “raza” cobra un sentido diferente del que se le ha dado en occidente: “esa raza incierta, incapturable... y *nuestra* –de todos, al final, cuando mirados desde el norte–, en su realidad multiforme, será la consigna capaz de reunir a los desheredados del proceso colonial, y es la marca legible de quienes habitan, mayoritariamente, en las cárceles de América Latina. La cárcel, como ya algunos han dicho antes de mí, es la más apta alegoría del continente.” (Segato, 2010: 21). Para una revisión más completa sobre la construcción histórica de la idea de raza desde esta perspectiva ver Quijano (2009, 2007, 2000b y 1993).

¹⁷⁶ Personalmente me decanto por usar América Latina en este sentido. Sería, desde mi punto de vista, un término cargado de diversidad interna que estaría haciendo referencia a un amplio territorio cuya identidad común radica en la resistencia frente al imperialismo, al eurocentrismo y al colonialismo enquistado en las relaciones globales. Lo entiendo así como parte del sentimiento y pensamiento generado desde dichos lugares –entendidos estos en sentido amplio–, y que han sido ubicados como estrategia geopolítica en una situación periférica donde *otros* se han construido a sí mismos como centro.

Latinoamérica, como concepto, es una abstracción mental que hace referencia a una realidad diversa en los ámbitos cultural, étnico, geográfico, económico, lingüístico y político. En este sentido, el lenguaje tiene una cualidad de vehicular, de concentrar en un vocablo tanta complejidad, pero, al mismo tiempo tiene una capacidad limitada para dar cuenta de la heterogeneidad de las personas y sus contextos. Conocida como Iberoamérica, Latinoamérica, Hispanoamérica, Sudamérica, etc., estas categorías tienen la función de transportar a un lugar geográfico, pero también a lugares simbólicos, culturales y sociales. (Gómez Quintero, 2005: 160)

Precisamente me situaré aquí, en la potencia que el concepto Latinoamérica tiene para generar diversos lugares simbólicos, culturales y sociales, y que determinan la idea de “latinoamericano/a” que se construye como categoría de alteridad.

Entendiendo la alteridad como una realidad cambiante, contingente y contextual (Krotz, 2002; Devalle, 2005; Olmos, 2009), no es lo mismo tratar de definir lo que se entiende por “latinoamericano/a” en términos generales en la España del siglo XXI, que desde los Estados Unidos en el mismo tiempo; como tampoco será igual hacerlo desde la postura de la producción científica en Ciencias Sociales¹⁷⁷, que desde los medios de comunicación, o desde la escuela.

Veamos con más detalle cómo se construye al *otro* “latinoamericano” en los discursos producidos desde esta investigación.

¹⁷⁷ En el año 2007 presenté el trabajo fin de máster para el que realicé una revisión bibliográfica exhaustiva sobre lo publicado en España en el área de las Ciencias Sociales – entre el año 2000 y el 2007– que abordara algún aspecto relacionado con la población de América Latina (un resumen de esta revisión puede consultarse en García y Rubio, 2011b y García, Olmos y Rubio, 2011) La tendencia en todos los trabajos consultados era usar criterios marcadamente geográficos cuando se mencionaba a la población “latinoamericana” en general, y criterios de nacionalidad al centrarse en determinadas poblaciones. Esto podría explicarse por el hecho de que gran parte de las investigaciones que se desarrollan en España y que tienen que ver con poblaciones que han migrado se nutren, a nivel cuantitativo, de las diversas fuentes estadísticas ya mencionadas anteriormente y que establecen estos mismos criterios de clasificación de las poblaciones: geográficos y de nacionalidad. Con esto no quiero decir que los análisis y trabajos publicados en España tengan pretensiones esencialistas, lo que trato de mostrar que en nuestro intento por identificar y contabilizar a determinadas poblaciones estas formas de clasificar prevalecen frente a otras que a priori pueden parecer más subjetivas –como puede ser las identificaciones que las personas a nivel individual hacen de sí mismas, o las construcciones de alteridad que se despliegan en determinados contextos hacia dichas personas–. Reconociendo la difícil cuantificación a través de estos criterios, planteo que un mayor uso de estos ilustrarían mucho mejor determinados fenómenos sociales y nos permitiría tomar distancia con respecto a las categorías de clasificación asumidas por las instituciones –y por la sociedad en general– que determinan y construyen al *otro* desde una mirada limitada por estrechos ángulos.

2 ¿QUIÉNES SON?. CONSTRUYENDO A LOS/AS LLAMADOS/AS “LATINOAMERICANOS/AS” EN LA ESCUELA

Basándome en el análisis del discurso producido por diversos miembros de la comunidad educativa (inspectores/as de educación; directores/as, jefes/as de estudios, orientadores/as, profesorado en general, tutores/as de cursos, profesorado de ATAL y miembros de AMPA), la idea que estos/as tienen sobre quiénes son los/as “latinoamericanos/as” viene definida por criterios lingüísticos, nacionales, históricos, de clase y étnico–raciales. Todos estos se conjugan para generar mecanismos de identificación esencialistas cargados de estereotipos y prejuicios, en los que ahondaré al analizar cómo se construye a las personas designadas como tal desde las lógicas escolares.

Así, la idea del alumnado llamado “latinoamericano” construida a través de los discursos escolares en el marco de esta investigación sería: aquel cuya lengua materna es el español, proviene de países ubicados en América Latina (entendida como oposición a la América Sajona), cuya historia colonial está ligada estrechamente a España –por lo que se les atribuye ciertos rasgos religiosos y culturales comunes–, que además estos países se consideran “menos desarrollados” que España, y que a dichas personas se les atribuyen rasgos fenotípicos que se identifican con la idea, construida desde aquí, de lo “indígena”. Es necesario aclarar que lo que desde *allí* es visto como rasgos mestizos, aquí se traduce en vinculación con “lo indígena”. Así lo comenta el director del centro Atlántico:

Muchas veces se asocia lo de latinoamericanos con las mezclas, con los que son de raza indígena mezclada con los españoles, en fin, colombianos, peruanos, ecuatoriana, todos esos... (Director: Centro Atlántico)

Quedarían así excluidas de ser identificadas como “latinoamericanas” las personas, que aunque provengan del territorio mencionado, tengan como lengua materna el francés, portugués, o cualquier lengua indígena¹⁷⁸. De la

¹⁷⁸ Dado que en los centros donde se llevó a cabo la investigación, tanto en el primer acercamiento general a diez centros, como en los ubicados en la Barriada de las Palmeras,

misma forma geográficamente se limitaría el concepto a las poblaciones del continente americano ubicadas en su parte Sur, Central, insular, así como se incluiría el territorio mexicano (geográficamente situado en América del Norte). Bajo los criterios de “desarrollo” y rasgos fenotípicos o identificación racial, eminentemente subjetivos, las poblaciones identificadas como argentinas, también saldrían de dicha clasificación.

De hecho, como se muestra en la tabla incluida en el Anexo III, las formas de identificar a esta población se diferencian notablemente de las construcciones acerca de “los/as latinoamericanos/as”, y sobre todo se argumenta sobre la idea de que “son iguales a nosotros” y además vienen de un país “más desarrollado que el resto de Latinoamérica”. Así lo contaba un director de un centro concertado de Almería:

Los argentinos si tienen más nivel cultural, aunque económicamente estén tan mal como cualquier otro, por lo menos los que están aquí, sin embargo su nivel cultural es muy superior y si se produce mayor número de gente que se matricula en bachillerato después de terminar ESO (...) tienen mayor inquietud en que lo se refiere a aprender, a sacarse títulos, a acceder a la universidad, Argentina es un país más desarrollado que el resto, casi como nosotros, o igual que nosotros. (Director: Centro Concertado 3)

Todas estas clasificaciones, inclusiones y exclusiones, están inspiradas en un contexto concreto. Es decir, los centros escolares en los que realicé trabajo de campo habían tenido contacto –durante seis cursos escolares y según las memorias informativas que me facilitaron– con poblaciones cuyas nacionalidades se adscribían a determinados países (Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Cuba, Ecuador, Honduras, México, Perú, República Dominicana y Venezuela), por lo que cabe entender que los discursos producidos desde dichos centros estaban influidos por dichos contactos y experiencias.

Se ha construido así todo un discurso que atribuye identidades étnicas y/o culturales homogéneas a una determinada población identificada como “latinoamericana”, y cuya lógica se encuentra absorta en continuas idas y

no existían poblaciones identificadas como tal y evidentemente no se produjo discurso acerca de estas.

venidas entre la cercanía y la lejanía que se establece con respecto a un construido *nosotros*.

Pero antes de entrar en profundidad en este asunto, mostraré un tímido acercamiento cuantitativo al fenómeno de la presencia de población identificada como “latinoamericana” a nivel general y en concreto en la escuela.

3. DIFICULTADES Y PARADOJAS DE LA CUANTIFICACIÓN

La lógica propia de la investigación obliga a realizar un pequeño acercamiento a la cuantificación del fenómeno que deje ver, no sin distancias y contradicciones, qué importancia tienen, a nivel cuantitativo, las presencias de poblaciones venidas de determinadas latitudes y que son identificadas como “latinoamericanas”.

Cabe advertir que a los problemas de cuantificación propios que tienen las fuentes estadísticas con las que contamos en España –ya detallados en el Parte II– hay que sumarles, en el caso que aquí abordo, las imprecisiones que en torno a la población identificada como “latinoamericana” se dan debido a la naturaleza polisémica y contexto–dependiente del propio término.

La complejidad para cuantificar es enorme, teniendo en cuenta que los datos que ofrecen las estadísticas oficiales a nivel de población –Censo, Padrón, etc.–, hacen referencia a nacionalidades concretas o a procedencia por continentes. En ningún caso se especifican rasgos lingüísticos, culturales, étnicos, ni mucho menos religiosos, por lo que resulta imposible cuantificar a la población que, desde el contexto de mi trabajo de campo, se entiende que es “latinoamericana”.

Con todas las prudencias necesarias, y teniendo en cuenta que estos datos son meramente orientativos en lo que a la identificación de la población se refiere –dado que, insisto, solo exponen nacionalidad o continente de procedencia–, mostraré a continuación algunas cifras. En este sentido he

optado por cuantificar de manera general nacionalidades del continente americano a excepción de la canadiense y estadounidense, tomando así la noción de América Latina de forma amplia y en oposición a la América anglosajona y de parte del norte.

Como apuntaba el conocido trabajo de Antonio Izquierdo, Diego López y Raquel Martínez (2002) “Los preferidos del siglo XXI”, la población identificada como latinoamericana estaba tomando cada vez más importancia en los flujos migratorios hacia España a principios del siglo XXI. Algo que quedaría patente con el tiempo:

En estos primeros años del siglo XXI ha cambiado la composición de la inmigración: actualmente, uno de cada cuatro inmigrantes extranjeros (casi 200.000 al año) procede de América Latina. (Izquierdo, 2008: 75)

De hecho, según datos del Padrón obtenidos del INE, a nivel del Estado español en el año 2004, dicha población suponían casi la mitad (40%) de toda la población de nacionalidad extranjera empadronada en España, siendo en Andalucía y Almería, respectivamente, casi una cuarta parte del mismo grupo en dichos territorios (puede consultarse la representación gráfica de estos datos en el Gráfico 13 del Anexo VI).

En todo el periodo estudiado las poblaciones, con alguna nacionalidad americana susceptibles de ser identificadas como “latinoamericanas”, han estado presentes de manera continua e importante en la sociedad española. Dentro de esta gran clasificación destacan las presencias de cinco nacionalidades concretas: ecuatoriana, colombiana, boliviana, argentina y peruana. Las cifras con respecto al año 2010 muestran que el 66,8% de toda la población de alguna nacionalidad americana de las cuantificadas, empadronada en España, provenía de alguna de estas cinco nacionalidades, siendo el 66,4% para Andalucía y el 82% en el caso de Almería. Todos estos datos tienen su reflejo en el sistema escolar, veámoslo.

Alrededor de una quinta parte de la población de nacionalidad extranjera americana (excepto estadounidense y canadiense) empadronada en

España, Andalucía y Almería entre 2007 y 2010 se encontraba en edad escolar¹⁷⁹. Es pues esperable que dicha población se encontrara escolarizada en las etapas obligatorias de educación, pero las dificultades de cuantificar a estos/as en el ámbito escolar, son si cabe, más importantes que para los datos de población en general.

Estos problemas se relacionan con el uso de diversas categorías a la hora de cuantificar. Si bien en el ámbito del Estado español los datos estadísticos educativos nos muestran “alumnado extranjero” por países de nacionalidad y etapas educativas; en el ámbito autonómico andaluz solo encontramos referencias a “alumnado extranjero” por continentes de procedencia. Ello me impide seguir la lógica de cuantificación que hasta el momento había determinado para situar a la población de alguna nacionalidad de América Latina en España, Andalucía y Almería.

El único criterio compartido para los datos a nivel estatal, de comunidad autónoma y por provincia, me obligan a unificar los datos del alumnado con alguna nacionalidad de América del Norte, Central y Sur. Cabe aclarar que en dichas estadísticas el alumnado de alguna nacionalidad de América del Sur es siempre mucho mayor que el resto de alumnado del continente americano.

En la Tabla 8 se muestra la evolución del alumnado matriculado de nacionalidad extranjera, y del alumnado con alguna nacionalidad del continente americano, escolarizado en enseñanzas no universitarias, en España (Esp), Andalucía (And) y Almería (Alm) en diez cursos escolares.

Como se evidencia en la Tabla 8, la población escolar cuya nacionalidad es de algún país del continente americano, ha estado durante diez cursos escolares muy presente. Un cálculo aproximado muestra que en España durante este periodo cinco de cada diez alumnos/as de nacionalidad extranjera escolarizados/as en enseñanzas no universitarias eran de alguna

¹⁷⁹ Los datos que el INE ofrece permiten contabilizar a la población entre cero y catorce años en el ámbito nacional, autonómico y provincial por nacionalidad. Las cifras han oscilado para los tres ámbitos durante diez años (2000–2010) entre el 15% y el 25%.

nacionalidad americana, cifra que desciende para Andalucía y Almería donde en diez cursos aproximadamente esta población suponía tres de cada diez escolares de nacionalidad extranjera.

Tabla 8: ALUMNADO DE NACIONALIDAD EXTRANJERA Y ALUMNADO DE ALGUNA NACIONALIDAD AMERICANA TOTAL Y PORCENTUAL EN ENSEÑANZAS NO UNIVERSITARIAS EN ESPAÑA, ANDALUCÍA Y ALMERÍA. CURSOS 2000/01–2009/10

Curso Escolar	Total alumnado de nacionalidad extranjera			Total de alumnado de alguna nacionalidad americana			% Alumnado de alguna nacionalidad americana.		
	Esp.	And.	Alm.	Esp.	And.	Alm.	Esp.	And.	Alm.
2000/01	141868	17698	2843	49282	3024	461	34,7%	17,1%	16,2%
2001/02	207252	22749	4155	90938	5465	947	43,9%	24%	22,8%
2002/03	309058	34334	6742	153348	9912	1997	49,6%	28,9%	29,6%
2003/04	402116	44240	10157	206781	14737	3122	51,4%	33,3%	30,7%
2004/05	460518	51340	12092	228816	16663	3289	49,7%	32,4%	27,2%
2005/06	530954	60654	14560	255897	19337	3656	48,2%	31,9%	25,1%
2006/07	610702	71562	17028	287925	23183	4031	47,1%	32,4%	23,7%
2007/08	703497	81892	18940	325518	26823	4378	46,3%	32,7%	23,1%
2008/09	755587	88550	20336	338795	28340	4471	44,8%	32%	22%
2009/10	762420	89180	20392	331739	27922	4257	43,5%	31,3%	20,9%

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos ofrecidos por el Ministerio de Educación.

Ubicándome de nuevo en los centros de mi investigación, desde los que cuento con datos mucho más concretos sobre nacionalidades e identificaciones del alumnado en función de estas, durante el curso 2009/10 el alumnado identificado como “latinoamericano”, siguiendo la definición propia que emana de los discursos, suponían el 31,9% del total de alumnado de nacionalidad extranjera escolarizado en los tres centros –siendo el 21,9% en el centro Atlántico, el 33,3% en el centro Mediterráneo y el 40% en el centro Andarax–.

Como planteé inicialmente, estos datos solo sirven de manera orientativa para mostrar que determinada población está presente en el contexto y que es contabilizada en función de su nacionalidad. Pero nada dicen sobre la diversidad de la misma, ni de lo que más me interesa: las relaciones de alteridad que se establecen en un determinado contexto.

Para profundizar en estas es necesario atender a la representación discursiva de los *otros*, en cuanto a que esta supone un aspecto central de la identificación que se establece a través de mecanismos simbólicos de

inclusión y exclusión (Terrén, 2001). Es sobre estos mecanismos sobre los que se produce la diferencia y la auto-identificación, siempre ubicados, ambos procesos, en una determinada configuración de relaciones de poder.

El caso del alumnado llamado “latinoamericano” no es diferente, en esencia, al de otras agrupaciones que se elaboran sobre el alumnado desde la escuela, y al que se le categoriza en base a cuestiones relacionadas con la nacionalidad, la lengua, la religión, la cultura, etc., dado que estas formas de representar a *los otros* generalmente permiten situarles en una escala de distancia cultural percibida por *nosotros* (Jenkins, 1986), como mostré para el caso del alumnado identificado como “del Este” y “marroquí”.

Pero lo que tiene de particular este caso son precisamente las lógicas específicas sobre las que se les construye como iguales y al mismo tiempo diferentes, algo que tiene que ver con las relaciones de poder marcadamente coloniales que atraviesan esta concreta construcción de alteridad y que no se dan de la misma forma con respecto a otras agrupaciones en la escuela.

Veamos pues cómo es, según los discursos del profesorado, el alumnado llamado “latinoamericano” en la escuela.

4. DOS PLANOS DE UNA MISMA REALIDAD: INTEGRARSE SIN PROBLEMAS – FRACASAR EN LA ESCUELA

Si en el caso del alumnado “del Este” se mostraba en los discursos que les identificaban una clara tendencia a atribuirles características positivas asociadas al nivel de integración y logro deseable por la escuela; y para el alumnado “marroquí” los aspectos negativos en este mismo sentido eran lo común al tratar de identificarles (ver apartado 3.3.2 de la Parte III de este trabajo), en el caso del alumnado “latinoamericano” se planteaba una situación muy diferente a las anteriores.

De hecho en el trascurso del trabajo de campo, en las entrevistas, conversaciones y observaciones que iba realizando, daba la sensación de

que, con respecto a este alumnado, existían constantes contradicciones en los discursos. Así se apreciaban idas y venidas discursivas entre aspectos positivos y negativos para describirles, lo que entiendo que es una construcción paradójica de la otredad que se debate entre cercanías vinculadas a la historia colonial común –“son como nosotros/as”– y lejanías relacionadas con que no dejan de ser percibidos/as como extranjeros/as y por lo tanto “no encajan en nuestra escuela”.

Desde el grupo de investigación al que pertenezco hemos elaborado en estos últimos años diversas aproximaciones a esta cuestión, dado que en varias de las investigaciones que hemos realizado, y a través de las cuales hemos tenido la oportunidad de acercarnos a diversos discursos escolares, este fenómeno se ha mostrado con mayor o menor intensidad. Así en F. Javier García y María Rubio (2012), F. Javier García, Antonia Olmos y María Rubio (2011) o F. Javier García y María Rubio (2011b), ya detectamos esa construcción discursiva hacia este alumnado, situada entre lógicas de la mismidad y la otredad.

Esto nos ha llevado a plantear diversos análisis desde los que entendemos que esta forma de etiquetar al alumnado basada en la nacionalidad –que se transforma en etnicidad, y por lo tanto se naturaliza en la escuela convirtiéndose en un escollo en ocasiones insalvable para dicho alumnado– tiende a reforzar la posición de nuestro sistema escolar como inmutable, monocultural y universalmente válido. Al mismo tiempo que sitúa a determinados/as escolares en posiciones alejadas de lo que sería la idea de “alumnado modélico”¹⁸⁰ (Perrenoud, 1996 [1990]) y les responsabiliza, a ellos/as, a sus familias y a sus *culturas* –manejando un concepto esencialista de la misma desde la que se destacan un conjunto de características estereotipadas que se les atribuye desde la escuela en

¹⁸⁰ Como expusiera Philippe Perrenoud en su obra “La construcción del éxito y fracaso escolar”: “Ser buen alumno no consiste solo en poder asimilar saberes y saber hacer complejos, sino también en la disposición a “participar en el juego” a desempeñar un oficio de alumno que pone de manifiesto tanto la conformidad como la competencia.” (1990: 268). Por lo tanto hablar de alumnado modelo hace referencia a esa buena disposición para asumir las lógicas escolares que van más allá de la adquisición de los propios contenidos académicos.

función de la nacionalidad o la pertenecía étnica atribuida— de dichas distancias.

En estos primeros análisis tomamos en consideración el discurso construido por diversos miembros que formaban parte de varias comunidades educativas del contexto andaluz, tanto a nivel de educación primaria como de secundaria obligatoria. Dichas personas ostentaban posiciones de poder en este campo (directores/as de centros, profesorado, inspectores/as de educación, técnicos/as de la administración educativa, etc.). Lo que me propongo en este momento es generar analíticamente un espacio de diálogo en el contexto concreto de mi investigación en el que el análisis de los discursos se vinculen a experiencias singulares tradicionalmente ignoradas, como son las propias historias de los/as chicos/as identificados/as como “latinoamericanos/as” en la escuela¹⁸¹.

En el Anexo I se encuentran las historias completas de estos chicos y chicas, a los/as que iré presentando a medida que el capítulo vaya avanzando, aunque no está de más que ahora les introduzca brevemente anunciando al menos sus nombres, sus lugares de nacimiento que, en parte,

¹⁸¹ Fundamento la decisión de elaborar historias de vida de determinado alumnado en dos pilares básicos. Por un lado entiendo que esta herramienta metodológica es la más adecuada para acceder a procesos vitales narrados desde la subjetividad (Berteaux, 1999), una subjetividad que desde el inicio de la investigación estaba decidida a mostrar, por lo que es una decisión que parte de mi propio compromiso con las personas junto a las que trabajé y a las que siempre quise darles voz en este trabajo. Por otro lado, a través de los discursos del profesorado se desarrollaban todo tipo de referencias a la vida y situación de dicho alumnado, tanto a nivel propiamente escolar como extraescolar. Ante estos la necesidad de contrastar, de matizar, de entender cómo eran vividas estas atribuciones por los/as propios/as chicos y chicas a los/as que hacían referencia me parecía —y me parece— de suma importancia. Por ello entiendo que haber podido tener acceso a determinados datos, que difícilmente son accesibles a través de otro tipo de técnicas de investigación (Szczepanski, 1978), me ha permitido profundizar en aspectos relacionados con la migración, la escuela, la familia, las relaciones entre iguales, las relaciones con el profesorado, las vivencias relacionadas con el estar allí o aquí, etc. Todo ello resulta de enorme utilidad para mostrar resistencias y/o sumisiones a determinadas construcciones de alteridad atribuidas desde la escuela, que hacen constantes referencias a cuestiones que van más allá de lo puramente escolar. Del mismo modo quiero insistir en que en el presente trabajo estas historias se han explotado solo en parte con la intención de ser puntos de contraste con respecto al discurso del profesorado. Su utilidad no se extingue con este trabajo, más bien este supone el inicio a otras explotaciones que pretendo trabajar en futuras investigaciones.

les han hecho ser identificados/as como “latinoamericanos/as” en la escuela y los centros en los que se encontraban.

Evelyn, nacida en Puerto López, estaba haciendo 4º de ESO en el centro Andarax y Claudia, nacida en Quito, cursaba 4º de ESO en el centro Mediterráneo. Ricardo, nacido en Esmeraldas, y Luis, nacido en Guayaquil, estaban escolarizados en el centro Atlántico, el primero en 3º de ESO y el segundo en 4º.

Partiendo de la tabla que puede consultarse en el Anexo III, he realizado una adaptación de la misma (Tabla 9) guiada por el propio análisis del discurso en el que se muestran las claves centrales de la construcción de alteridad sobre los/as “latinoamericanos/as” en la escuela.

Tabla 9: ARGUMENTOS BÁSICOS SOBRE LOS QUE SE CONSTRUYE LA ALTERIDAD DEL ALUMNADO “LATINOAMERICANO” EN LA ESCUELA

SOBRE ALUMNADO “LATINOAMERICANO”	
SE INTEGRAN BIEN PORQUE...	FRACASAN EN LA ESCUELA PORQUE...
<ul style="list-style-type: none"> • Hablan español. • Tienen una cultura muy parecida. • Son buenas personas. • Son muy dóciles. • Son muy alegres. • Son respetuosos/as con el profesorado. • Se relacionan sin problemas con el alumnado y el profesorado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Vienen de sistemas educativos con nivel muy bajo. • Son perezosos/as y no tienen interés. • Alta tasa de absentismo y abandono • Tienen más interés en trabajar que en estudiar (preferencia por el mundo de los adultos) • Coeficiente intelectual bajo • Las familias no se interesan

Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de los discursos

Todos los discursos analizados muestran una doble estrategia de construcción de la alteridad que se mueve entre planteamientos positivos y al mismo tiempo negativos¹⁸², lo que vendría a resumirse en la idea de que

¹⁸² Esta ambivalente construcción de la alteridad, del *otro* identificado como *extranjero* no supone ninguna novedad si nos acercamos a determinadas aproximaciones sociológicas claves en este asunto. Así uno de los referentes en este campo, George Simmel (2002 [1908]) planteaba esa relación entre proximidad y lejanía que se encontraba implícita en toda relación humana y con respecto a ese *otro extranjero* esta dualidad se hacía más evidente al poder identificar rasgos comunes y rasgos propios relacionados con la pertenencia a otro grupo alejado del *nosotros*. Por otro lado, y más cercano a nuestro tiempo, Zygmunt Bauman (2003, 2005) ha retomado esta idea de ambivalencia al ubicar “al extranjero” como máxima figura de alteridad en las sociedades contemporáneas. Pero reconocer la existencia de un ir y venir en el discurso que nos diferencia, y al mismo tiempo nos asemeja a *unos/as* y *otros/as*, no significa que tales idas y venidas sean igualmente

“se integran perfectamente, pero a nivel académico son un desastre” (Tutor de 3º de ESO, centro Mediterráneo).

Ante esta sentencia cabe plantearse varias preguntas ¿a qué modelo de integración se está haciendo referencia? ¿Qué idea de fracaso escolar está predominando en esta construcción de alteridad? ¿Cuáles son los aspectos que definen ambas lógicas –integración y fracaso–? ¿Qué tiene de especial el alumnado “latinoamericano” con respecto al resto del alumnado autóctono o de nacionalidad extranjera? ¿Son estas expectativas de alguna forma determinantes para dicho alumnado en su tránsito por la escuela? ¿Cómo se reflejan estas en las prácticas y relaciones escolares?... Trataré pues de ofrecer algunos acercamientos –ya que entiendo que no pueden nombrarse como respuestas– desde el contexto concreto de mi investigación cruzando y analizando los discursos en base a estas dos referencias básicas.

4.1 Integrarse sin problemas

Es evidente que, hasta el momento, cuando se ha hecho referencia a “la integración” desde los discursos construidos en la escuela, se hacía referencia a la adaptación del alumnado a esta y no a la real predisposición desde la escuela por el reconocimiento de la diversidad del nuevo/a alumno/a. Es decir, el término integración escolar ha sido usado constante como sinónimo de asimilación.

Y no es esta relación propiedad exclusiva de los centros escolares en los que realicé mi trabajo de campo. Aun hoy en algunos casos se sigue confundiendo el término integración con el reconocimiento parcial, folclórico de “los inmigrantes”, o con la sumisión de los *otros*, de las *minorías*, de los *diferentes* ante la escuela de la *mayoría*, la *nuestra*, la escuela *de los normales*. Pero no quiero denostar los fértiles avances que se hacen poco a poco visibles en la línea que planteaba Francesc Carbonell (2008) y que se

construidas con respecto a la totalidad de los *otros*. Son pues muchos los factores que intervienen en estas construcciones de alteridad sobre las que entiendo que se despliega la idea de que “hay *otros* que se nos parecen menos y *otros* que se nos parecen más” (Pedone, 2005: 1).

materializa en “centros educativos inclusivos en entornos educativos implicados” (2008:9).

Pero aterrizando de nuevo en el contexto de mi investigación, a continuación voy a mostrar las ideas que emergen en los discursos que aluden a la “buena integración” del alumnado llamado “latinoamericano”. Para estas/os chicas y chicos, integrarse sin problemas en la escuela, pasa por tener una actitud dócil, saber hacerse invisible, mostrarse siempre respetuosos/as y, por supuesto, por dominar la lengua vehicular de la escuela. Pero veamos esto con más detenimiento.

4.1.1 La docilidad

Es dócil un cuerpo que puede ser sometido, que puede ser utilizado, que puede ser transformado y perfeccionado. (Michel Foucault, 2002 [1975]: 108)

En la entrada del único centro concertado de la barriada se agolpaban las madres y los padres frente a una nota informativa: había una plaza libre para 1º de ESO. Yo tenía cita con la directora para entrevistarla así que me hice hueco como pude entre la gente y entré en el edificio hacia la sala de profesores. Allí me encontré con el jefe de estudios que hablaba en un tono bastante alterado, con un profesor del centro Mediterráneo al que yo ya conocía. Al verme en la puerta ambos me saludaron e invitándome a pasar mientras llegaba la directora, reanudaron su conversación como si yo no estuviera allí. En un momento dado el jefe de estudios, se volvió hacia mí y me contó que desde la Delegación de Educación les había enviado un “inmigrante sudamericano” para cubrir la única plaza que tenían en 1º de ESO, lo que suponía un problema porque “seguro que tenía un nivel bajo” y además ¿cómo le decía a los otros padres, “de aquí de toda la vida”–expresión textual–, que ya no existía esa plaza libre y que además la había cubierto un extranjero? El otro profesor le dijo que no se preocupara, que en su centro pasaban por lo mismo todos los años y que ellos “podían llorar por un ojo” porque “los latinoamericanos se integran estupendamente, son muy dóciles”. (Observación: Cuando Delegación manda alumnado fuera de plazo y además es extranjero: el caos en el centro concertado 4)

Comienzo con esta cita extraída de una observación recogida en mi diario de campo por varias cuestiones. En primer lugar me parece necesario visibilizar una situación que perturba especialmente a los centros educativos: la escolarización tardía. La llegada de cualquier niño/a nuevo/a a la escuela una vez empezado el curso siempre supone un trastorno para el profesorado dado que se hace necesaria cierta reestructuración en la organización inicial del curso.

Estas situaciones se entienden como más problemáticas según el tipo de alumnado al que se deba incluir tardíamente, es decir, la escala de cercanías y lejanías con respecto a *nosotros* se despliega automáticamente al recibir la noticia de la llegada de un/a nuevo/a alumno/a en principio activada por la información relativa a la edad, el sexo y la nacionalidad del nuevo escolar –dado que es la única de la que inicialmente se dispone–. Precisamente es este último dato el que desencadena el proceso de categorización inicial desde el que se establece la distancia esperable entre el/la nuevo/a alumno/a y la escuela.

En este caso concreto podemos ver cómo la mayor preocupación del jefe de estudios era explicar a los padres y madres autóctonos/as –que identificaba como los/as legítimos/as propietarios/as de dicha plaza libre– que no podían acceder a dicha vacante porque *otro* –identificado como extraño al grupo– la había ocupado. Esta reacción que me parece importante denunciar, esconde a mi entender tintes xenófobos¹⁸³, y lo más significativo es que era paliada por el comentario del otro profesor: “los latinoamericanos se integran estupendamente, son muy dóciles”¹⁸⁴.

Y es esta afirmación la que motiva, en segundo lugar, el uso de este fragmento del diario de campo, pues fue la primera vez que presenciaba una situación, de la que yo no formaba parte directamente, y en la que de manera explícita, al alumnado identificado como “latinoamericano” se le

¹⁸³ No es este el momento de profundizar en estas actitudes que tienen que ver también con las diferencias en la distribución del alumnado de nacionalidad extranjera en determinados centros, así como en las posibles causas de estas. Desde el grupo de investigación hemos abordado este asunto en profundidad en Francisco Javier García y María Rubio (2011a) y Francisco Javier García, Antonia Olmos y María Rubio (2012).

¹⁸⁴ Este comentario pareció calmar parte de la ansiedad del jefe de estudios en cuyo centro la gestión de la diversidad se reducía, si acaso, a aspectos relacionados con el género. Algo que puedo afirmar al conocer de primera mano la situación de dicho centro, en el que no había ni un/a solo/a alumno/a de nacionalidad extranjera en el curso 2008/09 –cuando fue producida esta observación– ni en los cursos anteriores de los que tuve conocimiento –desde en el curso 2004/05–. Tampoco contaban con ningún tipo de dispositivo de los denominados “de atención a la diversidad”, ni con alumnado identificado con necesidades educativas especiales. El único aspecto observable en lo que respecta a la gestión de la diversidad, era el uso de uniforme totalmente diferenciado para niños y para niñas. No digo con esto que tuvieran una especial atención a las cuestiones de género, pero sí que era evidente que se tenía en cuenta dicha construcción social para diferenciar al alumnado al menos en la vestimenta.

atribuían determinadas características aptas para la escuela que iban más allá de cuestiones puramente académicas.

Esto remite directamente a la idea de que la escuela, como institución íntimamente vinculada al desarrollo de los modernos estados nacionales (Lerena, 1983, Dietz, 2003), o en palabras de Bolívar (2004: 33) “hija de la primera modernidad y con ello de la creación del Estado–Nación”, muestra a través de los discursos generados en ella, el valor de diversas características –en este caso la docilidad– que convierten al alumno/a en un sujeto adecuado para esa misión última integradora, en términos de asimilación, a sus propias lógicas que serían las mismas de la sociedad mayoritaria del Estado. Es decir, al afirmar que el alumnado “latinoamericano” se integra bien por ser dócil, y por lo tanto maleable, se estaba poniendo de manifiesto la función principal de la escuela: moldear al alumnado y dotarle de hábitos de pensamiento, valoración y acción (Lerena, 1989); o como lo explica Mariano Fernández Enguita (2007):

La principal función de la escuela no ha sido nunca enseñar, sino educar. Para bien o para mal, el objetivo de la institución escolar, como de cualquier forma de educación, siempre ha estado centrado más en modelar la conducta, las actitudes, las disposiciones, etcétera, que en el acceso al conocimiento teórico o las actividades prácticas. De manera explícita unas veces e implícita otras (a través de las actitudes y las prácticas asociadas a la adquisición de saberes y destrezas), la escuela siempre ha servido para formar súbditos o ciudadanos, trabajadores subordinados o profesionales autónomos, mentes sumisas o críticas... (Fernández Enguita 2007: 19)

Pero además del reconocimiento de esta lógica escolar que podría ser aplicada a cualquier alumno/a fuera cual fuese su nacionalidad, edad, género, etc., se debe tener en cuenta para el caso concreto de la población “latinoamericana”, otra cuestión no menos importante y que podría responder a una de las cuestiones que planteaba al inicio de este capítulo: ¿qué diferencia al alumnado denominado “latinoamericano” del resto para que los discursos en los que se construye esta alteridad sean diversos?

Desde el “sistema imperialista / occidentalocéntrico / capitalista / patriarcal / moderno / colonial” (Grosfoguel, 2011b) en el que vivimos, la reproducción de las relaciones de dominación a través del lenguaje es más que evidente,

cuando no inherente al mismo sistema e incluso necesaria para su mantenimiento.

Plantear que la docilidad es una característica propia de “los/as latinoamericanos/as” en la escuela, ubica a estos/as en una posición de sumisión típicamente atribuida a la población nativa del continente americano en las descripciones de la época colonial:

Son eso mismo de limpios y desocupados e vivos entendimientos [los indígenas], muy capaces e dóciles para toda buena doctrina, aptísimos para recibir nuestra sancta fe católica e ser dotados de virtuosas costumbres, e las que menos impedimientos tienen para esto que Dios crió en el mundo. Y son tan importunas desde una vez comienzan a tener noticia de las cosas de la fe, para saberlas, y en ejercitar los sacramentos de la Iglesia y el culto divino, que digo verdad que han menester los religiosos, para sufrillos, ser dotados por Dios de don muy señalado de paciencia; e, finalmente, yo he oído decir a mucho seglares españoles de muchos años acá e muchas veces, no pudiendo negar la bondad que en ellos veen: “cierto, estas gentes eran las más bienaventuradas del mundo si solamente conocieran a Dios”. (Extracto de *La brevísima relación de la destrucción de las Indias*, Fray Bartolomé de Las Casas, citado en Leetoy, 2007: 165)

Y estas ideas, muy vinculadas a la imposición del catolicismo¹⁸⁵ que iba de la mano de la expansión colonial del imperio español, han sido perpetuadas en el tiempo a través del arte¹⁸⁶, los medios de comunicación¹⁸⁷, la escuela¹⁸⁸,

¹⁸⁵ No es casualidad que los valores que la iglesia católica ha promovido, y promueve, sean los mismos que se espera encontrar en la escuela. La relación histórica que vincula a los sistemas escolares occidentales, y posteriormente a los de otras latitudes a partir de las ocupaciones europeas, con esta institución religiosa es indudable y viene de lejos, como lo expone Everett Reimer: “... la caída de Roma resultó en una unión de educación y religión que habría de durar mil años. Las instituciones educativas de la Edad Media fueron las escuelas de las catedrales y los monasterios. Además (...) introdujeron un buen número de ideas importantes en la historia de la educación occidental. (...) Fue la inseguridad de las colonias griegas de la época de Alejandro, más que la dominación, lo que motivó que construyeran escuelas y dependieran de ellas. Fue la inseguridad de la Iglesia Católica en tiempos de San Ignacio lo que dio lugar a la formación y al rápido crecimiento del sistema de escuelas jesuitas. En ambos casos se vio en la escuela un medio para preservar un conjunto de valores que perdían claramente predominio”. (Reimer, 1986[1970]: 76) Quizá la obra sociológica más importante en este sentido sea la de Louis Althusser (1977) en la que se pone de manifiesto la función de la escuela como aparato ideológico del Estado vinculado estrechamente a la iglesia (identificada de la misma forma), ambas con una misión común: reproducir y mantener la ideología dominante.

¹⁸⁶ Para profundizar en cómo diversas expresiones artísticas, desde la época colonial hasta nuestros días, han mostrado la imagen de la población de América Latina resulta interesante consultar los trabajos de Carlos Reyero (1989 y 2004) o Tomás Pérez Vejo (2001).

¹⁸⁷ Los trabajos de Jessica Retis (2004a, 2004b, 2006a, 2006b), Jessica Retis y Paola García (2011) o Jessica Retis y José Luis Benavides (2005) dan cuenta de la especificidad de la construcción de la alteridad de la población latinoamericana en los medios de comunicación.

etc., generando en el imaginario colectivo una idea de “lo latinoamericano” estereotipada y ligada a una determinada caracterización de *lo indígena*¹⁸⁹.

Si bien esta ha estado siempre oscilando entre los mitos de “el bárbaro degenerado” y el “buen salvaje” (Fernández Herrero, 1995), son las caracterizaciones utópicas planteadas por Rousseau en el siglo XVIII – “hombres salvajes que vivían en estado natural y que eran primitivamente buenos y puros, ejemplos de verdades primeras y sencillas” (Barabas, 2000: 11)– las que parecen prevalecer con fuerza en el discurso que se construye desde la escuela:

Los latinoamericanos en general son buena gente, al principio vienen motivados y eso y la verdad que no es difícil hacerse con ellos porque son muy alegres, les gusta divertirse, hablar... Llegan con mucha alegría pero con pocas ganas de trabajar (Jefa de Estudios: Centro Mediterráneo)

Me fui a tomar café con algunos inspectores. Ya los conocía a casi todos pero había una inspectora que era la primera vez que veía. Me presenté y estuvimos hablando, le conté que estaba interesada en las trayectorias sociales y escolares del alumnado latinoamericano concretamente ecuatoriano, y me dijo que cada ecuatoriano era un mundo, que aquí se les quería mucho y que despertan simpatía al profesorado en general por la forma de hablar y de ser, que generalmente se portan estupendamente. (Observación: Tomando café con los inspectores de educación)

Estos ejemplos muestran, los estereotipos que se despliegan al describir a este alumnado, los cuales están impregnados en un discurso de corte paternalista bastante frecuente al hacer referencia a la presencia del alumnado denominado “latinoamericano” en la escuela española¹⁹⁰.

Pues yo desde mi experiencia y es lo que veo es que estos niños vienen de países muy necesitados, donde hay muchas carencias y claro, vienen aquí y “angelicos”,

¹⁸⁸ Trabajos que dan cuenta de las formas en las que se representa a la población de América Latina en los libros de texto escolares en España son los de Rafael Valls (1991), María Isabel Martín (1996), José Antonio Rodríguez (1992) y Lara Campos (2007, 2010).

¹⁸⁹ Planteo este término en cursiva por entender que no puede asumirse como una categoría homogénea y sin fisuras. Totalmente contexto-dependiente *lo indígena* se construye en el imaginario de las personas, al mismo tiempo que puede ser una categoría asumida por otras para reivindicar una identidad concreta o como recurso político importante (que luego es interpretada de diversos modos). Son interesantes los trabajos de Blixen (1981) y Hans-Joachim Köniing (1998) en los que se aborda la construcción histórica de *lo indígena*. Así como el trabajo de Martínez Novo (2006) en el que se plantean los diversos significados de “lo indígena” y su uso con determinados intereses que van del reconocimiento a la sumisión.

¹⁹⁰ Trabajos como el de Vladimir Paspuel (2007) denunciaban ese trato paternalista hacia población ecuatoriana en el sistema escolar que está encubriendo, en no pocos casos, actitudes discriminatorias y de infravaloración de dicha población.

pues pasar de tener nada a tenerlo todo... se desbordan. (Profesora de Apoyo: Centro Andarax)

Esta visión que imagina el lugar de origen de estos chicos y chicas como atrasado, pobre y necesitado, vuelve a desvelar una postura paternalista y proteccionista que conlleva una actitud caritativa desde la que se justifican determinadas acciones o formas de estar en la escuela de dichos/as escolares que no se desplegarían si se tratara de otro alumnado.

Pero esto no ocurre solo en una dirección –desde *aquí* hacia *allí*¹⁹¹–, también desde el propio *allí* el pensamiento colonial –imperialista, euro céntrico, patriarcal, etc.– se encuentra en buena parte de los discursos que construyen la alteridad de un *otro*, que en este caso es el identificado y denominado como “indígena”.

En este sentido muchas de las caracterizaciones de estas poblaciones en las escuelas, las de *allí*, coinciden con las lógicas que se despliegan *aquí*, como muestran diversas investigaciones¹⁹²:

La percepción estereotipada y prejuiciada hacia los estudiantes indígenas, en tanto miembros del pueblo mapuche, que exalta las carencias o déficit y ofrece baja variabilidad y mínima valoración de los recursos individuales de los alumnos, deriva en la generación de prácticas discriminatorias de diversos tipos tales como desarrollo de apatía pedagógica, relación distante, lenguaje coartante, facilismo pedagógico, comportamiento condescendiente y paternalismo, entre otros. (Becerra, *et al.*, 2011: 15)

Estas actitudes y discursos se ubican en espacios mucho más amplios que los escolares. A nivel político, social, económico, etc., se reproducen unas determinadas lógicas en la construcción de la alteridad indígena en América Latina (Bengoa, 2000, Adorno, 1988), que son parecidas, cuando no las mismas, que aquí se despliegan hacia ese “otro latinoamericano”.

¹⁹¹ Entiéndase la cursiva como una forma de usar estos adverbios de manera amplia y simbólica, dado que no hablo de lugares concretos si no de espacios heterogéneos de socialización generados en torno a la migración.

¹⁹² Para el caso colombiano un trabajo muy interesante de William García y Miguel Ángel Martín (2011) muestran las lógicas de las políticas y prácticas educativas en zonas indígenas muy influenciadas por actitudes paternalistas y racistas; del mismo modo en el ámbito mexicano se localiza el trabajo de Christina Goschenhofer, *et al.* (2008) desde el que plantean las reivindicaciones indígenas por la autonomía educativa y en el que se destaca que “los pueblos indígenas han permanecido expuestos a la práctica por las elites mexicanas del racismo, la discriminación y el paternalismo desde la colonización hasta el presente” (Kerkeling, 2003, citado en Goschenhofer *et al.*, 2008: 40).

Me gustaría en este sentido poner un ejemplo de mi experiencia durante mi estancia de trabajo de campo en Quito, en el que se muestra no solo la condición contextual, diversa y cambiante en las formas de identificación que se despliegan frente a *otros*, si no que deja ver cómo se reproducen determinadas formas de construir la alteridad que pueden resultar muy familiares para las personas lectoras.

Durante mi estancia en Ecuador, el tiempo que me encontraba en Quito al terminar la jornada mi compañera de viaje y amiga Nayra García y yo solíamos ir a un bar muy próximo al lugar donde vivíamos. Allí conocimos a un grupo de chicos y chicas de entre unos veinte y treinta años, todos/as estudiantes o trabajadores/as que habían cursado enseñanzas superiores y que se identificaban a sí mismos/as como “mestizos/as” (desde el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos –INEC– de Ecuador se clasifica a la población en mestizos, indígenas, afroecuatorianos y blancos), pero que ante nosotras, sobre todo al inicio de nuestra relación, algunos/as desplegaban un discurso en el que destacaban sus raíces indígenas con orgullo frente a lo que nosotras, por nuestra nacionalidad, representábamos para ellos/as.

Meses más tarde, cuando ya se había consolidado una relación de amistad entre nosotros/as y compartíamos otros espacios, podía observar comportamientos y comentarios hacia la población que ellos identificaban como “indígena” –en función de la vestimenta y las características fenotípicas principalmente– que caracterizaba a esta con la docilidad, la pobreza, la obediencia o la sumisión, veamos un ejemplo:

Ayer visitamos la Laguna de Quilotoa. Nuestros amigos nos propusieron ir con ellos este fin de semana, ya que según nos han dicho, no podemos irnos del Ecuador sin estar allí. Cogimos un bus desde Quito hasta Latacunga y de allí otro hasta un pueblecito que se llama Zumbahua. Me sentía en lo más profundo del Ecuador, la estampa típica de personas con sombrero y poncho sentadas en los escalones de una iglesia. Una tierra árida y de aspecto pobre muy diferente a otros lugares que he visitado aquí donde todo es vegetación y agua. Me ha llamado mucho la atención el silencio. Cuando llegamos a Zumbahua el bus nos dejó en la plaza del pueblo donde había un mercado de lanas, telas y comida... pero había mucho silencio en la calle. Me sorprendió la actitud de varios de nuestros amigos que, siempre en defensa de “lo indígena” adoptaron una actitud de superioridad en cuanto se bajaron del bus en la plaza del pueblo. La forma de dirigirse a las personas que regentaban los puestos en

el mercado o la manera de negociar los precios de la camioneta que nos llevaría hasta la laguna, me ha sorprendido de verdad. Debo reconocer que me he sentido algo incómoda en algunos momentos. Sobre todo cuando nos dejó la camioneta en la casa de las personas que se ocupan del refugio situado en el fondo del cráter en el que está la laguna. Una mujer vestida con las ropas típicas nos invitó a pasar. Entramos todos y nos sentamos en una mesa grande que había en el centro de la sala, pero uno de nuestros amigos se puso a caminar por la casa como si fuera suya mientras la mujer que vivía allí, nos ofrecía algo de beber y este le dijo, con una actitud entre burlona y desafiante que nos diera también comida y que si nos iba a cobrar un dólar por cabeza en el refugio deberían llevarnos el equipaje ellos y no cargarlo nosotros. Los otros chicos reían ante la situación que yo vivía con violencia. Tanto nosotras como la otra chica que formaba parte del grupo, le dijimos que no se preocupara que no necesitáramos nada, tratando de relajar la situación... Por la noche traté de preguntarles a qué se debía ese cambio de actitud que, a mi parecer, era algo irrespetuosa con las personas que vivían allí, y me dijeron que “esos indígenas” estaban acostumbrados, que hay que andar así para que te respeten y no te traten como a turistas y que además a ellos nos les molestaba, que era lo normal, que no me preocupara. No me ha servido de mucho la respuesta, hasta me he sentido algo decepcionada porque no esperaba que ellos, con ese discurso tan “pro-indígena” que despliegan habitualmente en Quito, y desde el que me convierten por ser española en “el enemigo”, se comportaran así en esta situación. (Observación: De excursión a la Laguna de Quilotoa: destapando prejuicios y estereotipos)

Claro que este tipo de comportamientos pueden entenderse –aunque no justificarse– si se profundiza en la historia y en la configuración de la sociedad ecuatoriana, algo de lo que aprendí mucho al entrevistar a una reconocida antropóloga de Instituto Juan Cesar García, Luz del Alba Moya¹⁹³, la cual al comentarle mi sorpresa ante estas situaciones respondía:

Acá en el Ecuador hasta hace unos veinte años no se reconocía que los pueblos indígenas tuvieran cultura, porque todavía había esa concepción elitista de la cultura. (...) Aún hoy en día podríamos hablar de que existe aun cierta discriminación hacia los indígenas pero que va superándose (...) porque, como yo digo, el problema del Ecuador y de América Latina es el mestizaje. No tanto la colonización como países ¿no? Si no el mestizaje, porque los chinos también tuvieron colonización pero no hubo mestizaje, entonces se dice que la colonización a lo largo de la historia después hasta será olvidada por los chinos, además de tener una cultura muy fuerte, pero además no hubo mestizaje. Pero aquí como hubo mestizaje y dada la estructura social que se estableció, donde la única forma de tener acceso a ciertos privilegios, o a todos los privilegios, era el nivel de blanqueamiento, entonces ¿qué paso con el mestizaje? (..) que los mismos indígenas para dejar de pagar tributos si podían probar que eran mestizos ya podían dejar de pagar, entonces la cuestión del mestizaje se ha basado en la negación de las raíces indígenas porque esa era la condición para tener el pase a la sociedad, a determinados privilegios. Mientras más se niegan las raíces, mientras menos se pueda parecer indígena, pues mayor nivel de blanqueamiento y

¹⁹³ Contacté con ella a través del director del Departamento de Antropología en FLACSO– ECUADOR, y anfitrión de mi estancia allí, Xavier Andrade. Él me aconsejó hablar con ella dado que era una de las antropólogas más veteranas del país que, desde un enfoque clásico, había abordado la situación de determinadas comunidades indígenas con respecto a la implantación de la educación intercultural bilingüe. Mi encuentro con ella no me decepcionó, con una entrevista de más de dos horas y media, pude entender muchas lógicas que se me escapaban y que estaban operando en la sociedad ecuatoriana.

mayor acceso a los recursos. Y así ha sido esta sociedad, es muy difícil romper con esta forma de entender las cosas. (Luz del Alba Moya, antropóloga)

No es mi intención plantear un exhaustivo análisis de la sociedad ecuatoriana o de la *cuestión indígena*, lo que pretendo en este momento es poner de manifiesto cómo estas atribuciones identitarias hacia los que son percibidos como *otros*, tanto *aquí* como *allí*, tienen sus cimientos en el pensamiento “colonial/occidentalocentrico” que, a modo de plaga, se extendió por todo el globo silenciando, cuando no erradicando, otras formas de percibir y entender el mundo y a sus habitantes. Al mismo tiempo que imponía una forma de clasificación racialmente jerarquizada que condena a determinadas poblaciones a permanecer en contextos de exclusión y desventaja social. Desde esta posición se hace más clara la naturaleza construida, contingente, histórica y espacio-temporal de la alteridad.

Pero regresando a los discursos producidos desde la escuela, y sin dejar de lado esta última reflexión que atraviesa todo el análisis, la docilidad –así como la actitud paternalista con la que se les trata– que se le atribuye a este alumnado, no es la única característica sobre la que se sustenta esa supuesta “buena integración en la escuela”.

4.1.2 Cómo hacerse invisible en la escuela

Otra de las piezas clave de este puzzle que supone la construcción de la alteridad en la escuela, muestra a este alumnado dotado de determinados valores –además de la ya mencionada docilidad– que la institución escolar aprecia, y que lejos de estar relacionados con los logros académicos, hacen referencia a determinadas formas de comportarse y *estar* en la escuela:

Para mí todos son iguales pero quizá los que menos problemas tienen aquí son los latinoamericanos porque realmente se comportan muy bien, son muy nobles y serviciales... Otra cosa es ya a nivel académico... pero integrarse, se integran estupidamente. (Conversación: Profesora Educación Física: Centro Atlántico)

Así comportarse bien, ser servicial y obediente son aspectos bien valorados por la escuela, formas de *estar* que llegan incluso a convertirse en formas de *no estar*. Es decir, el buen comportamiento, la falta de conflictividad, y la

obediencia al profesorado conllevan la invisibilidad de este alumnado que, al “no dar ruido” (Profesora de Matemáticas, centro Atlántico) pasa desapercibido para el profesorado, incluso para los propios tutores, como le sucedía a Luis¹⁹⁴.

Una de mis tareas es entrevistarme con los/as tutores/as de los chicos y chicas que he seleccionado para elaborar los relatos de vida. Hoy he buscado al tutor de Luis y la verdad es que me he quedado algo sorprendida porque me ha dicho que él no tiene nada que decir de este chico, que no tiene ningún problema, que se ha integrado perfectamente, trabaja bien, no da ruido en clase y que no es como los otros ecuatorianos que lo único que les interesa son las niñas, las bandas y tonterías de esas. Vamos que sabe que es ecuatoriano porque lo pone en su ficha, que si no ni se daría cuenta. (Conversación tutor de Luis y Observación: Luis es invisible: encuentro con su tutor)

Parece pues clave que cuando un/a alumno/a adopta una actitud sumisa y ajustada al patrón que la escuela espera en términos de obediencia, cualquier factor de diversidad individual, es ignorado¹⁹⁵. Incluso se le ubica como fuera de un colectivo –construido sobre la nacionalidad– con el que se le identificaría si sus actitudes fueran otras, como ocurría en el caso de Ricardo¹⁹⁶.

¹⁹⁴ A Luis le conocí a través de la orientadora del centro Atlántico. Había llegado al centro desde Guayaquil, Ecuador, a finales del curso anterior y se había incorporado en una clase de 3º de ESO por la edad. La orientadora me comentó que le había llamado la atención el informe que traía de la escuela en la que estaba en su país, ya que nunca ningún alumno o alumna que viniera de otro país le había facilitado esa información.

¹⁹⁵ Resulta interesante ver cómo es percibida esta actitud por el propio chico: “Al plantearle a la orientadora que estaba interesada en entrevistar a Luis, ella me dijo que aunque no lo conoce le podría pasar el cuestionario de diversificación como excusa para sacarle de clase y tener un primer contacto con el chico para contarle mis intenciones. Me pareció buena idea así que subí, le llame y él pareció sorprendido pues, como me comentó después, nunca lo había llamado del departamento de orientación. Le comenté mi proyecto y el interés que tenía en conocer su historia. Hablamos durante casi una hora y al finalizar le pregunté si quería participar en la investigación. Me dijo que estaría encantado que le parecía muy interesante aunque algo raro porque nunca nadie se había interesado por él desde que llegó, hace ocho meses a España. Dijo sentirse totalmente ignorado, que el trataba de llevarse bien con todo el mundo pero que nadie le había preguntado cómo se sentía o qué pensaba, y que se sentía muy solo. Me emocioné ante sus palabras, es muy injusto tener un sistema educativo tan frío, distante, tan poco afectivo y empático con el alumnado.” (Observación: El primer encuentro con Luis)

¹⁹⁶ A Ricardo, otro de los chicos que participaron en mi investigación, le conocí porque la orientadora del centro Atlántico me comentó que una tutora de 3º de ESO le había pedido que hablara con el chico ya que tenía sospechas de que podía estar en alguna banda. La orientadora habló con él y se puso en contacto con su familia, situación que yo aproveché para conocerles e invitarles a participar en mi investigación. Además al ser candidato para entrar en el programa de diversificación curricular, pude entrevistarle y establecer un primer contacto con él.

Él, a diferencia de Luis, no pasaba desapercibido en el instituto. Su forma de vestir –ropa ancha de colores llamativos y gorra–, los piercings y tatuajes que mostraba, así como su actitud –que yo interpretaba como desafiante– le convertían en un chico bastante popular entre el resto del alumnado.

Para el profesorado la percepción era otra: siempre estaba rodeado de chicas o con su novia en el patio del recreo, mostraba poco interés por los estudios (estaba repitiendo 3º de ESO con un programa de refuerzo de recuperación de aprendizajes no adquiridos para superar casi todas las materias de 2º que tenía pendientes), había visitado varias veces la jefatura de estudios por verse envuelto en algunos conflictos y era candidato a formar parte del Programa de Diversificación Curricular para el siguiente curso. Todo ello le hacía ser identificado, a pesar de llevar nueve años en Almería, como ecuatoriano –en el sentido que planteaba el tutor de Luis–. Veamos un ejemplo:

La profesora de ciudadanía me invitó a una de sus clases que esperaba, fuera interesante, ya que les había propuesto formarse como partidos políticos y presentar sus candidaturas frente a toda la clase. (...) Cuando le llegó el turno a Ricardo y a su compañero de mesa estos desarrollaron un discurso en el que decían que si ganaban a las mujeres les regalarían una escoba, que tendrían un dueño asignado, que ninguna podrían salir solas de casa, etc. La clase entera reía y lo peor es que la profesora riéndose y en voz alta se dirigió a mí y me dijo: –¿Ves como son? Así les va ¿tú no estabas estudiando a los latinos? Pues este es ecuatoriano, mira como son. (Observación: En la clase de ciudadanía)

Estos ejemplos muestran el uso interesado de la nacionalidad del alumnado para identificarles en la escuela. En el caso de Luis, su forma de *estar*, de desenvolverse en el centro, le hacía pasar desapercibido y su nacionalidad carecía de importancia para el profesorado. Mientras que para Ricardo, cuya conducta era interpretada como desafiante y anti-escolar, su origen nacional –y no su nacionalidad, dado que tenía nacionalidad española desde hacía unos años– se valoraba como un factor explicativo de estas.

A pesar de que voy a seguir mostrando esas construcciones de alteridad que rodean al alumnado “latinoamericano” en la escuela, pretendo ir poniendo en evidencia cómo estas se van re-articulando y redefiniendo en situaciones concretas, y donde el origen nacional y/o la nacionalidad –con

todo lo que ello conlleva interpretándose como identidad cultural— adquiere mayor o menor importancia en el discurso en función de determinadas situaciones e intereses.

4.1.3 Cuestión de respeto

Continuando con los factores que se interpretan como potenciadores de la “estupenda integración” que se le atribuye al alumnado “latinoamericano”, y estrechamente relacionado con esa supuesta actitud sumisa, obediente y servicial, que como he mostrado adquiere diversos matices, se encuentra la identificación de este alumnado como respetuoso con el profesorado, algo que tiene mucho que ver con las formas de hablar de estos chicos y chicas.

A mí me sorprende y me gusta como hablan, todo lo piden “por favor”, siempre de usted... yo sí que diría que los latinoamericanos están casi mejor educados que los nuestros, los españoles. Porque aquí el profesorado de lo que se queja es de la mala educación de los niños, de la falta de respeto, y en eso, por lo menos aquí en el centro son peores los nacionales, los españoles, que los extranjeros, o sea que los problemas del día a día de la disciplina y de eso los tenemos aquí más con los españoles que con los extranjeros. (Director: Centro Atlántico)

Y nótese que al usar el término “educación”, el Director se está refiriendo a esta en términos de cortesía, la que entiendo se plantea como:

... conjunto de normas sociales, establecidas por cada sociedad, que regulan el comportamiento adecuado de sus miembros, [prohibiendo] *sancionando*¹⁹⁷ algunas formas de conducta y favoreciendo otras. (Escandell Vidal, 1996: 136)

En este sentido se revela de nuevo la relación histórica colonial dado que dichas normas sociales son, o fueron, compartidas y por lo tanto adquieren un significado similar *aquí* y *allí*. De hecho, tanto Luis como Evelyn¹⁹⁸, mostraban su sorpresa al narrar su llegada y apreciar que dichos códigos de cortesía no eran de uso común *aquí*, lo que interpretaban como faltas de educación o rudeza en las formas de hablar:

¹⁹⁷ La cursiva es mía.

¹⁹⁸ Conocí a Evelyn en el departamento de orientación del centro Andarax. El orientador me ayudó para ponerme en contacto con los chicos y las chicas ecuatorianos/as del centro y organizó una pequeña reunión para que yo pudiera explicarles mi investigación y pedirles colaboración. Ella se prestó en seguida a formar parte de la misma aunque me advirtió de que ella no era como las demás ecuatorianas, que ella se sentía más española que ecuatoriana pero que podía contarme cosas de allí y que incluso le hacía ilusión porque no era algo de lo que hablara normalmente.

Allá hay mucho más respeto, a los profesores se les trata de usted, bueno y a todo el mundo, porque eso muestra respeto y no como aquí que escuchas a los chicos decirle al profesor: ¡Tú, que no tengo ganas de hacer nada, déjame en paz! Yo al principio pensaba que era por la forma de hablar de los españoles que es como más dura, más dominante y eso, pero no, luego vi que no le tienen respeto ninguno a los profesores y es que no lo puedo entender. (Luis)

... también pensaba que hablaban muy brusco, porque allí decir “mierda” o “culo” ya es decir demasiado y aquí es muy normal oír “vete a la mierda” y no pasa nada. (Evelyn)

Para el profesorado, al que precisamente sorprendía que estos chicos y chicas desplegaran esas “buenas maneras”, no era difícil establecer una relación entre estas formas de comportarse y las que se promovían en un pasado nacional¹⁹⁹ en el que muchos/as de ellos/as mismos/as vivieron. Por lo que valoraban esas actitudes de “respeto a la autoridad” tan características de su propio pasado, como me comentaba una inspectora de educación:

... la sociedad ha cambiado, y más para nosotros, antes no cogían a un médico y lo arrastraban de los pelos, como el otro día una médico de Gados ¿eh? Había un respeto hacia los médicos, hacia un profesor, hacia un inspector, hacía todo el mundo... o sea que no podemos echarle la culpa al sistema educativo, que las culpas hay que echárselas... que ha habido un cambio muy grande social ¿eh? Y es verdad que yo no estoy de acuerdo con tanta permisividad en los jóvenes, (...) porque en las aulas hay un problema grande y muy grave, nosotros no estamos teniendo conflictos significativos, pero ha habido algunos de amenazas de padres... (...), pero yo creo que a nosotros los padres se nos ha ido un poco de las manos la educación de nuestros hijos a nivel permisivo, creo yo. (Inspectora de Educación 2)

Frente a una sociedad desde la que se entiende que se están perdiendo o deteriorando determinados valores asociados al respecto a la autoridad, la población “latinoamericana” es vista como conservadora de los mismos²⁰⁰.

¹⁹⁹ Un ejemplo de este pasado lo tenemos en un famoso manual publicado en 1923 por El Magisterio Español en el que se encuentra esta curiosa referencia a las actitudes que debían adoptar los niños: “Los niños deben honrar, respetar y profesar profundo agradecimiento a sus maestros, porque como unos segundos padres, cultivan las facultades de su alma y los instruyen para que un día puedas ser útiles a sí mismos y a la sociedad.(...) Al igual que a los maestros y a los ancianos debemos respeto y obediencia a las autoridades de que formamos parte y al honrarlas nos honramos a nosotros mismos y aseguramos el orden, sin el cual no se puede haber sociedad establecida.” (Solana, 2008 [1923]: 134–135).

²⁰⁰ En este sentido cabe mencionar que estos planteamientos comulgan con la tesis popularmente más extendida en España sobre la identidad cultural latinoamericana: la hispanista. Desde esta se entiende que la población de América Latina es heredera directa de la cultura española a través de la interpretación de la ocupación colonial como “conquista espiritual de evangelización y extensión de la civilización occidental” (Vergara y Vergara, 2002: 81). Desde estos planteamientos, la independencia de dichos territorios solo habría conllevado la separación política, y las poblaciones que los habitan habría mantenido

... los hispanoamericanos lo que si encuentras sobre todo cuando hablas con los padres de estos niños es que los valores familiares y valores tradicionales que ellos traen aquí desaparecen y los problemas que están teniendo los padres con sus hijos son que pierden el respeto familiar, (...) ese es el gran choque que están teniendo y se quejan, se quejan de eso de que vienen con unos valores que aquí, con el contacto de sus hijos con otros niños de su misma edad hacen que los pierdan y se sienten muy incómodos y que les están dando lugar a bastantes problemas de carácter familiar. (Profesor de Lengua Castellana y Literatura: Centro Andarax)

Estos valores que se interpretan como del pasado, o más bien de *nuestro pasado*, aparecen en *nuestro* presente de la mano de unas determinadas poblaciones que son percibidas como familiares, próximas... y al mismo tiempo, anticuadas y desfasadas. Lo que les hace ser construidos, en términos de proximidad cultural, más cercanos a *nosotros*, o más bien a lo que *nosotros* fuimos (García y Rubio, 2012).

Inherente a estos planteamientos se encuentra una visión evolucionista de las sociedades y de los aspectos culturales con los que se las identifica, en la que *ellos* estarían en una posición anterior, y por lo tanto inferior, a *nosotros*, lo que es usado para argumentar determinados desajustes escolares.

Esta será una idea clave para comentar los discursos que tratan de explicar los fracasos escolares de esta población. Pero antes de llegar ahí, no puedo pasar por alto el argumento más importante que construye la alteridad de los/as identificados/as como “latinoamericanos/as” en la escuela y que es el estandarte de los discursos que plantean esa “buena integración”: el supuesto dominio de la lengua vehicular de la escuela.

4.1.4 La lengua

Que dominar el código a través del que se trasmite el conocimiento, aunque no solo, es un aspecto al que se le da máxima importancia en la escuela, no es ninguna novedad. Como mostré en el apartado 2.3 de la Parte III de este trabajo (dedicada a las medidas de atención específica a la diversidad de “los/as inmigrantes”) una de las actuaciones centrales que el sistema

determinados valores asociados a los colonizadores: “Nuestro ser continua siendo indeleblemente hispánico y compartimos sus cualidades espirituales: idealismo, honor, respecto a la autoridad, catolicidad y señorío.” (Vergara y Vergara, 2002: 81)

educativo lleva a cabo con el alumnado cuya lengua materna no es la misma que la de la escuela, es precisamente enseñarles esta –recuérdese que precisamente con este objetivo fueron creadas las ATAL–.

Y ello se fundamenta en la creencia de que dominando la lengua vehicular de la escuela, no solo se accede a los contenidos académicos, si no que se logra la integración –planteada casi siempre en términos de asimilación²⁰¹– de estos escolares.

Partiendo de esta idea, algunos discursos sobre el alumnado “latinoamericano” que aluden a “la buenísima integración” de estos/as en la escuela, tienen como argumento central la supuesta lengua común:

Los latinoamericanos claro, al tener como lengua el español pues no tienen problemas ahí, entonces la integración la tienen más fácil (Inspector de educación 1)
A nivel de integración de grupo no tienen ninguna dificultad pues como con el idioma no tienen problemas, pues no les impide relacionarse. (Director: Centro Mediterráneo)

En estos discursos se está manejando una idea de integración más amplia, vinculada al establecimiento de relaciones escolares entre iguales. En estas, dominar el mismo código lingüístico parece cobrar importancia como explica Luis:

En realidad cuando ya pasó un mes o así pues si era en un entorno pequeño, como mi clase, pues no me costaba mucho hablar y eso con los demás, lo que sí que me costaba, y me cuesta, es con el resto, con la gente del patio. No es fácil porque cuando alguien llega nuevo los que más lo reciben siempre son los que están

²⁰¹ La integración esperada en la escuela pasa porque el alumnado se incorpore a la “cultura escolar” –o lo que es lo mismo a *la cultura* del grupo dominante/mayoritario que sirve como modelo de referencia en la escuela (García, *et al.*, 1997)–. Sostengo tal afirmación con las prudencias necesarias que plateé anteriormente (nota 143) sobre la heterogeneidad de la *cultura escolar* y las diversas formas de relación que se dan en este contexto donde no siempre se reproducen los modelos sociales esperados. Pero desde mi investigación, y tras el análisis de las medidas diseñadas para la atención a la diversidad – apartado 2 de la Parte III– considero que esta lógica integradora/asimiladora se observa en los objetivos últimos de estas medidas que se basan en compensar las carencias o déficits del alumnado –que no de la escuela– tratando de que estos/as asuman una serie de reglas consideradas por la institución escolar como básicas para desenvolverse con éxito en ella. Estas prácticas se ven inscritas en un universo cultural concreto al que se accede principalmente a través de la lengua, por lo que puede explicarse el hecho de que se entienda que el alumnado denominado “latinoamericano” tendrá más facilidades para acceder al mismo como me decía el director del centro Mediterráneo: “siempre la población latinoamericana se va a incorporar mejor a la escuela y a la sociedad en general primero por lo del idioma, pero también por la cultura, por las costumbres que tienen, son pues más parecidas evidentemente a las nuestras.”

fumando. Se ponen en una esquina del patio escondidos y si eres extranjero y eso pues te llaman y te dicen que hagas esto o lo otro, y en realidad así nunca se hace amistad con los demás porque luego con ese grupo nadie se junta. Yo cuando llegué estaba ahí un chico de Marruecos y me dijo que me fuera con ellos a fumar marihuana, le dije que no y ya está, ya nunca más me dijo nada. Pero por ejemplo hay un chico nuevo en la clase, que es también de Marruecos que parece muy buena persona, pero como no habla español pues le cuesta mucho relacionarse y siempre lo ves en el recreo con estos de la esquina. A mí me da ganas de decirle algo, pero como no me entiende pues no digo nada... creo que él es libre de decidir, porque son las decisiones que tomamos las que nos hacen ser quiénes somos y siempre podemos optar por hacer lo correcto, al menos así lo pienso yo. (Luis)

El no dominar la misma lengua puede entenderse pues como un obstáculo para relacionarse, pero Claudia²⁰² planteaba otra visión en la que entenderse no siempre es suficiente para sentirse integrada/o:

Cuando llegué al principio no hablaba con nadie, mi hermana estaba dos cursos por encima porque a mí me hicieron repetir 3º ya que allá no lo terminé. A mí me daba terror que ella se fuera y quedarme sola en ese lugar donde todos me miraban raro, me discriminaban un poquillo la verdad. Algunas niñas me insultaban, me decía negra y eso... pero no es que yo sea negra, es que soy más morena que las otras niñas que eran blancas como la leche. (Claudia)

Y si bien en la complejidad de las relaciones, de todas las relaciones, la comunicación verbal ocupa un lugar importante, aunque no siempre central; desde el discurso del profesorado se sigue destacando la facilidad que este alumnado tiene para integrarse con el resto, asumiendo que todos manejan el mismo código lingüístico:

Es que son muy alegres, hablan con todo el mundo y eso hace que se integren mejor que otros alumnos que no hablan español. Yo diría que por regla general los alumnos aceptan bien a los latinoamericanos, ya están acostumbrados... en realidad yo creo que ya el alumnado está acostumbrado a que va llegando alumnado de todo tipo, no solamente inmigrantes, y que si vienen estos y hablan español pues siempre es mucho más fácil que se integren. (Director: Centro Atlántico)

Ciertamente, a partir de la idea de “alumnado latinoamericano” que estoy usando –desarrollada a partir de los discursos y explicitada en el apartado 2

²⁰² Conocí a Claudia en la sala de espera de la jefatura de estudios del centro Mediterráneo. Ella estaba allí en el momento del recreo porque querían hablar con la Jefa de Estudios sobre la fiesta de fin de curso en la que se celebraría la graduación del alumnado de 4º de ESO. Comenzamos a hablar y al explicarle los intereses de mi investigación no dudó en ofrecerse como guía para llevarme por la tarde con su grupo de amigos y que así pudiera conocer a “ecuatorianos auténticos” y a “puros latinos”. Meses más tarde y con una relación más estrecha entre nosotras entendí que así se denominaba a chicos y chicas, que aun llevando más de diez años en España, conservaban determinadas costumbres, la forma de hablar y, lo más importante, un sentimiento de pertenecía muy fuerte hacia el país en el que nacieron desde el que desplegaban todo un discurso idealizado del *allí*.

de esta Parte IV– parte de estas afirmaciones no carecen de sentido, al menos en lo que respecta a que la lengua materna de estos escolares es el español.

Pero lo que en realidad se está desplegando a través de estas afirmaciones, es una visión claramente etnocéntrica, desde la que se asume que la lengua de estos/as escolares es exactamente la misma que se usa en la escuela de *aquí*, olvidándose de los cientos de dialectos usados en América Latina y que derivan del español²⁰³, ignorándose además de que “el dominio de los aspectos verbales de la comunicación no asegura, por sí solo, el conocimiento y el manejo de las claves simbólicas que definen el contexto sociocultural necesario para una “relativa” integración” (García y Granados, 2000: 13).

Lenguaje es mucho más que un instrumento de comunicación: es el medio por el que interpretamos nuestro entorno, por el que clasificamos o conceptualizamos nuestras experiencias y por el que podemos estructurar la realidad con el fin de utilizar lo que ya hemos observado para el aprendizaje y conocimiento futuros. (Leech, 1985: 46)

Y es que la entonación, el volumen, los aspectos sociolingüísticos, las formas de hablar, el uso de determinadas expresiones, palabras, etc., son aspectos que difieren y que pueden provocar distorsiones en la comunicación (Baraibar López, 2005; Carrasquilla y Echeverri, 2003).

Evelyn y Claudia ponen de manifiesto en sus relatos estas diferencias lingüísticas que tienen que ver tanto con las formas, como con los significados:

Al principio me meaba de risa con la forma de hablar de la gente aquí. Ellas (sus amigas) me ayudaron a entender muchas cosas porque por ejemplo, aquí chepa es espalda, pues allá son las partes de la mujer; o decir “qué mono” aquí es bueno y allí es un insulto decirle mono a alguien. Hay que tener cuidado porque hay muchas cosas diferentes, aunque es el mismo idioma hay significados distintos. (Evelyn)

Al principio se me hacía raro escuchar hablar a los españoles, tan rápido que casi no se les entiende y siempre diciendo malas palabras... ya me he acostumbrado, incluso

²⁰³ En un trabajo realizado en nuestro grupo de investigación (García y Rubio, 2011b) detallamos varias formas dialectales del castellano usadas en Argentina, Ecuador, Bolivia y Colombia. En este sentido bastaría con que se observaran las diversas formas de hablar que se tienen en España, además de las múltiples lenguas, para comprender que dicha diversidad es inherente al uso de la lengua misma y que está condicionada por el contexto en el que se desarrolla la comunicación entre las personas.

a veces se me escapa alguna, pero al principio sorprende oír a la gente hablando tan fuerte, como si estuvieran enfadados. (Claudia)

Estas variaciones en el uso del lenguaje y en los códigos para-verbales no son consideradas por el sistema escolar como diferencias a compensar – como sí ocurre cuando se incorpora un/a alumno/a cuya lengua materna es distinta a la vehicular de la escuela–, por lo que el alumnado “latinoamericano” queda excluido de incorporarse a las ATAL:

Los hispanos en ATAL no pueden estar, eso está claro porque ATAL es una cuestión lingüística y eso ellos no lo necesitan. (Profesor de ATAL: Centro Mediterráneo)

Y ello a pesar de que existen discursos que insisten en que las cosas son de otra manera:

... el problema de la lengua que parece que con eso está arreglado todo, pero aunque tengan nuestra misma lengua hay grandes dificultades también de comprensión, dado que hablamos de una manera... con un acento distinto de ellos, con unos giros lingüísticos determinados, con... Hay muchas palabras que para ellos significan otra cosa, entonces no es tan fácil, el tema contextual de la lengua es muy importante. (Director de ONG 2)

Y deberían hacerse de otra forma a como se están haciendo actualmente:

Mucho mejor sería que primero aprendieran español, ojo, que aunque sean hispanohablantes muchos... mira el chaval este ecuatoriano, yo no sé si es que allí hablan de otra manera concretamente diferente, pero ese se entera de poco y tienen algunos giros... claro que si yo no los entiendo a ellos lógicamente tampoco me van a entender a mí, se aburren, esta gente se aburren y dejan de estudiar. Cumplen los dieciséis años y adiós. (Tutor de 3º de ESO: Centro Mediterráneo)

Durante mi trabajo de campo he podido ir observando que los discursos más críticos con esa supuesta igualdad lingüística, parten del profesorado y no tanto de los directores/as de los centros y mucho menos de inspectores/as.

En mi opinión esto tiene que ver con los contactos directos que los/as docentes tienen con el alumnado, pues si bien, de modo general se despliegan, por parte de quienes tienen menos contacto con el alumnado, discursos que construyen al alumnado “latinoamericano” en términos de semejanza –con respecto a *nosotros/as*– y homogeneidad –con respecto a ellos/as mismos/as pensados/as como grupo–; cuando el discurso se basa en experiencias de contacto individual se dan giros argumentales en los que lo que se destaca son precisamente las diferencias lingüísticas:

Yo el año pasado tenía en mi tutoría dos alumnos latinoamericanos (...) ellos sí se enteraban de lo que decíamos, pero la lengua, aunque te entiendan es distinta, es distinta, tienen distintos conceptos, a veces tú les hablas y les cuesta trabajo entenderte. (Profesora de Matemáticas: Centro Atlántico)

Y el peligro no es reconocer estas diferencias lingüísticas, si no el modo en el que estas pueden ser entendidas como déficits, como que el alumno/a “no sabe nada”, haciendo gala de un enorme sesgo etnocéntrico en el que el conocimiento válido se sitúa en lo propio y nunca en lo que pueden aportar *otros/as*, los/as cuales tienen que esforzarse por “ponerse al día”–o lo que es lo mismo esforzarse para *ser como nosotros*– como lo explica la jefa de estudios del centro Atlántico:

... aunque ellos hablan... hablan bueno, tienen como idioma oficial el castellano la inmensa mayoría no saben nada, luego hay algunos que como proceden de estratos sociales bajos pues aquí hay colombianos, colombianos que hablan y nosotros no los entendemos, parece que hablan otro idioma totalmente diferente al nuestro, entonces claro, tienen que ponerse al día... y eso es lo que tenemos. (Jefa de Estudios: Centro Atlántico)

En este tipo de discursos se observa cómo las diferencias lingüísticas, además de ser planteadas en los términos anteriormente anunciados, se asocian a cuestiones relacionadas con la clase social u origen socioeconómico –que en función de la nacionalidad se interpreta como inferior a la que el sistema escolar representa²⁰⁴– y al nivel cultural –planteado como el grado de coincidencia entre lo que se entiende como “cultura propia” vinculada al origen con respecto a la “cultura escolar”– desde el que también se ubica a este alumnado en una posición inferior a la deseable en la escuela:

Ahora en el momento actual el nivel cultural de los hispanoamericanos es bastante bajo. (Profesor de Lengua Castellana y Literatura: Centro Andarax)

Se evidencia pues cierta contradicción entre planteamientos generales y particulares que tienen mucho que ver con dos aspectos que entiendo como centrales.

²⁰⁴ De ninguna manera planteo que la nacionalidad determine la clase social o el origen socioeconómico al que se adscribe a una persona, lo que trato de mostrar es cómo desde los discursos escolares las ideas previas sobre determinados procesos migratorios influyen en la identificación de los/as migrantes como personas con escasos recursos económicos en origen, idea que se reproduce en destino.

Por un lado con las exigencias concretas que, desde el nivel escolar en el que se desarrolla esta investigación, se le plantean al alumnado.

En trabajos anteriores realizados por el grupo de investigación al que pertenezco (García y Rubio, 2012; García y Rubio, 2011b; García, Olmos y Rubio, 2011 y Rubio y García, 2009) analizamos el discurso del profesorado principalmente de la etapa de Educación Primaria. En ellos se visibilizaban reiteradas referencias a esa igualdad en los dominios lingüísticos que favorecían la comunicación y la integración. Si en este trabajo dichas referencias se dan, vemos que no son tan compartidas y es que desde la etapa de ESO –en la que las lógicas escolares difieren de las de la etapa de primaria y el conocimiento se encuentra más parcelado en disciplinas– la importancia de dominar la lengua vehicular, tal y como se usa en la escuela, se convierte en esencial.

Considerar pues que *se parecen a nosotros* porque comparten la lengua materna no basta, lo que se espera es que sean *tal y como somos nosotros* y por lo tanto que su lengua sea exactamente igual que la usada en la escuela.

Idea que lleva al segundo aspecto central que, entiendo, puede explicar estas contradicciones.

Este se basa en el propio proceso de construcción de la alteridad del alumnado denominado “latinoamericano” en el que se están poniendo en juego dos lógicas diferenciadas.

Una que les homogeneiza lingüística y culturalmente y sobre la que se les imagina como más parecidos a *nosotros* en comparación a *otros* identificados como “inmigrantes” y/o “extranjeros” en la escuela; y otra en la que se les diferencia cuando la comparación se establece solo hacia lo que entendemos que somos *nosotros*. Caso en el que se establecen distancias desde las que se argumenta que a pesar de integrarse mejor que *otros* –ya

sea por sus actitudes en la escuela, por su docilidad, valores y formas de ser o porque manejan la lengua vehicular de esta– fracasan en la escuela.

4.2 Fracasar en la escuela

“Desde una mirada histórica, resulta fácil apreciar que lo que en cada contexto social, cultural y educativo se establece y certifica como fracaso escolar no ha sido algo fijo, sino más bien cambiante. (...) El fracaso, por lo tanto, no es un fenómeno natural, sino una realidad construida en y por la escuela en sus relaciones con los estudiantes y, naturalmente, de estos con ella. Sin el orden moral y cultural que representa e impone, el fracaso sencillamente no existiría.” (Escudero Muñoz, 2005: 1)

Inicio esta apartado con esta cita para mostrar mi postura ante el *fracaso escolar*. Entiendo este como un fenómeno construido y determinado por la escuela en su afán por ordenar y clasificar al alumnado. Esta forma de categorizar al mismo se basa principalmente en la valoración²⁰⁵ subjetiva en cuanto a que este adquiera unos contenidos particulares, fragmentados, estandarizados y jerarquizados por las diversas políticas educativas –que evidentemente se legitiman en la sociedad–. Dicha forma de identificar al alumnado en función de unos criterios que determinan si tiene éxito o fracasa en su andadura escolar, constituye una forma de diferenciación, de generación de desigualdades y exclusiones en la escuela que, además, pueden tener repercusiones en el futuro de estos chicos y chicas.

Aunque no exista un consenso sobre lo que se entiende por *fracaso escolar*²⁰⁶, desde el discurso analizado en esta investigación, y en lo que

²⁰⁵ La legitimidad que ha asumido la escuela para plantear juicios de valor sobre el alumnado –traducidos estos en calificaciones– que determinan quién *vale* y quien no, quien se *ajusta* y quien no a unos criterios totalmente arbitrarios, debe ser cuestionada. La división binaria entre fracaso y éxito, aun basada en un procedimiento aritmético desde el que se aparenta cierta precisión y fiabilidad, ha sido cuestionada por diversas investigaciones (Lafourcade, 1972; Barlow, 2003). Son de sobra conocidos los trabajos que aluden a la vigencia del *efecto halo* (Thorndike, 1920) o del efecto Pigmalión (Rosenthal y Jacobson, 1980 [1968]; Echeverría y López, 2011), a través de los que las expectativas, percepciones, valoraciones que el profesorado hace del alumnado se traducen en *buenos o malos* resultados escolares, por lo que es más que evidente que el juicio de la escuela es poco seguro, arbitrario y sesgado (Fernández Enguita *et al.*, 2010).

²⁰⁶ Las dificultades a la hora de definir dicho concepto parten de la misma pregunta ¿qué se está valorando en la escuela para determinar el fracaso escolar? ¿Qué criterios se construyen como indicadores de este fenómeno? De hecho en las investigaciones que abordan de alguna manera el fracaso escolar en España se observa el uso de distintas denominaciones como “rendimiento escolar” (Carrasco, 2003, 2004b; Besalú, 2002; Huguet y Navarro, 2005; González–Anleo, 2002; Pamiés, 2006); “trayectorias escolares” (Colectivo

respecta al alumnado “latinoamericano”, se observa una relación inmediata entre ambos:

Mira, yo de los que tengo los ecuatorianos son los más malos, sin duda, me da pena porque son buenas personas pero a nivel académico... (Niega con la cabeza) (Tutor de 3º de ESO: Centro Mediterráneo)

Planteando una idea de *fracaso escolar* vinculada al rendimiento escolar en términos académicos, al absentismo, a la falta de motivación...:

Estos alumnos veo que están teniendo muchos problemas de rendimiento escolar, de motivación y demás, por lo tanto están suspendiendo, están teniendo absentismo, y algunos ya empiezan a fracasar. (Inspector de Educación 4)

Los chicos latinos son un fracaso total, aunque al principio quieren y se les ve motivados y eso, pero no, no siguen la clase, no la siguen ¿qué es lo que pasa? Pues que como la siguen estamos de nuevo en lo mismo, que no hacen nada, se dedican a incordiar y se ha acabado. (Tutora de Inmigrantes: Centro Atlántico)

A la tendencia a escolarizarse una vez el curso está ya empezado:

A lo largo del curso se presentan escolarizaciones, sobre todo de alumnos que proceden de Hispanoamérica que suelen venir de allí a mediados de curso, pero claro, allí lógicamente las estaciones del año son distintas y llegan ahora en enero o en diciembre, lo malo es que para ellos está claro que es ya un curso perdido. (Director centro público 3. Presidente de la comisión de escolarización)

A la repetición de cursos y a que se entienda que este alumnado generalmente, o abandona prematuramente sus estudios obligatorios, o no continúa en Bachillerato una vez terminada la ESO:

... no hacen nada ni en clase, son niños que les cuesta mucho incluso a pesar de conocer el idioma, el nivel que traen es que les cuesta, les cuesta mucho, le tienes que repetir, repetir y repetir para alcanzar unos niveles mínimos, hay algunos que han sido educados con el azote y otros bueno, tendrán que repetir este año y a ver el curso que viene. Si te fijas no encontrarás ningún latinoamericano en bachillerato, bueno argentinos sí, pero esos son más como nosotros, me refiero a ecuatorianos, bolivianos, colombianos, etc. (Profesora de Lengua Castellana y Literatura: Centro Mediterráneo)

Normalmente no llegan ni a acabar la ESO, se van antes o se pasan al nocturno. (Conversación: Profesor de Lengua Castellana y Literatura: Centro Atlántico)

IOE, 2003; Fullana, *et al.*, 2003) o “trayectorias de continuidad” (Serra y Paludàrias, 2007) que engrosan –al mismo tiempo que dificultan el rastreo bibliográfico– las perspectivas desde las que se aborda este fenómeno. En este sentido se ha construido todo un universo conceptual en el que se ubican términos como absentismo escolar (García Gracia, 2001, 2005; Fernández Enguita, *et al.*, 2010), desenganches afectivos o desafección escolar (González, 2010; Calvo Sánchez, 2012), abandonos prematuros (Lacasa, 2009; Bolívar y López, 2009), repeticiones de curso (Benito, 2007), etc. Todos ellos dan cuenta de la complejidad del propio fenómeno, así como de la heterogeneidad en las formas de abordarlo y entenderlo.

Son pues todos estos factores –bajo rendimiento académico, absentismo, abandono prematuro, falta de continuidad en estudios postobligatorios de bachillerato, desmotivación, repetición de curso y escolarización tardía– los que construyen la idea de *fracaso escolar* que se maneja en este contexto concreto.

Si se contrasta esta concepción con lo expuesto anteriormente sobre la predisposición de este alumnado a la “buena integración escolar” –que pasaba por atribuirles actitudes dóciles, respetuosas, obedientes y todo ello sumado a la supuesta cercanía lingüística–, se está entendiendo que este alumnado asume, solo a medias, su “oficio de alumno/a” (Perrenoud, 1996 [1990]). Ya que generalmente se le atribuye cierta conformidad con las reglas escolares, pero al mismo tiempo se entiende que no poseen las competencias ni los intereses que la escuela espera de ellos/as a nivel académico. Y desde este *lugar* se realizan afirmaciones que homogeneizan a un grupo de personas en base a su procedencia en términos geográficos y étnicos:

Los chicos y chicas latinoamericanos padecen un fracaso escolar total.
(Conversación: Profesor de Biología: Centro Andarax)

Tomando prestada esta afirmación, el *fracaso escolar* “padecido” por esta población –como si este fuera una enfermedad– tiene unas causas desde el punto de vista del profesorado que, curiosamente, se centran en factores exógenos a ellos/as mismos/as como profesionales y al propio sistema escolar.

Se señalan pues como responsables de esta *enfermedad* a las actitudes y características de los/as propios/as alumnos/as sobre las que, se entiende, influyen sus países de origen, sus sistemas escolares y sus familias. Lo que exime a la escuela de cualquier responsabilidad en este sentido²⁰⁷.

²⁰⁷ Estos planteamientos, a mi entender tremendamente injustos, sitúan en el/la alumno/a identificado/a como “latinoamericano/a” –en sus familias, en su origen, y al fin y al cabo en todo lo que ellos/as aportan a la escuela– toda la responsabilidad de lo que les ocurra en sus trayectorias escolares. Asumir esto conlleva ignorar, por un lado cuestiones socio estructurales, desigualdades y jerarquías que la propia escuela produce o reproduce –

¿Cuáles son esas características que el profesorado atribuye al alumnado que identifica como “latinoamericano” y que pueden ser interpretadas como que *el problema lo tienen ellos/as en la escuela... por ser como son?*

En las primeras entrevistas que llevé a cabo ya comencé a observar que había un argumento repetitivo, una generalidad que se planteaba en términos de verdad y desde la que se decía que existía en el comportamiento de este alumnado una “pereza innata” (Conversación con orientador, Centro Mediterráneo).

Al finalizar la entrevista y apagar la grabadora su discurso cambió, se volvió más relajado. Y si durante la entrevista había usado un lenguaje políticamente correcto, a partir de ese momento comenzó a usar expresiones que me impresionaron por su dureza y rotundidad. (...) Me contó la historia de un chico de nacionalidad colombiana que había estado escolarizado en el centro. El padre, según él, era muy rico, algo que entendía que debía ser porque estaba relacionado con temas de drogas “porque si no, no se explica” (...) decía que el chico era un vago, que cuando venían colombianos, peruanos, ecuatorianos o venezolanos, ellos se ponían en guardia porque son superficiales, vagos y quieren que les regales todo (Observación: Reflexión sobre choques ideológicos en las entrevistas. Conversación: Director Centro Concertado 2)

Mira, creo que los ecuatorianos son muy vagos, igual que los argentinos son muy de sus derechos, los ecuatorianos creo que son muy vagos. (Director: Centro Público 1)

El despliegue de estereotipos en estos discursos es más que evidente y se continúa insistiendo: a la “pereza” se le unen carencias de hábitos de trabajo académico fuera de la escuela:

Una alumna ecuatoriana en concreto me decía, uso sus expresiones, el otro día: – Maestra es que no hay ganas ¿cómo que no hay ganas? No, porque yo llego, como, me pongo a ver las novelas, a la ocho me salgo y vuelvo a las once y ya estoy muy cansada. Pero además la niña me lo dice como si fuera lo más normal vamos. (Profesora de apoyo: Centro Andarax)

Además de una actitud pasiva, desinteresada y poco motivada por el estudio en la escuela:

Es que a estos chavales no se les ve intereses especiales... colombianos, ecuatorianos, por aquí han pasado muchísimos y no, no se les ve... por lo menos los que hemos tenido aquí. (Director: Centro Atlántico)

abordadas por las teorías de la reproducción (Bourdieu y Passeron, 1964, 1979; Anyon 1980; Althusser, 1970) desde la que se contribuyó a ampliar el conocimiento sobre la naturaleza de la escuela y su relación con la sociedad dominante—. Y por otro la capacidad de decisión del alumnado para tomar sus propias decisiones y adoptar actitudes ya sean de sumisión, adaptación, resistencia o rechazo en el escenario escolar, aspecto central de las teorías de la resistencia (Apple, 1979; Giroux, 1983; Whitty, 1981; Willis 1977).

Los alumnos sudamericanos, aunque no tienen dificultades con el lenguaje y por eso no podemos meterlos en ATAL, claro está, tienen mucha apatía y poca motivación para el estudio. Luego los tratamos de atender a través del aula de apoyo (...) de todas maneras estamos intentando que vayan, que asistan unas horas, pero como tampoco están motivados... y sé que estoy generalizando, pero es que concretamente el grupo que vino a primero de curso tiene estas características. (Conversación: Orientador: Centro Mediterráneo)

De la experiencia que yo tengo y haciendo una reflexión así de a bote pronto, hay pocos latinoamericanos que tengan interés en hacer estudios o en terminar los estudios. (Profesor de Educación Plástica: Centro Atlántico)

A lo que se le añade el hecho de que no se deja de tener en cuenta su proceso migratorio como un estigma, como un marcador de identidad que les persigue y que les hace ser considerados/as “inmigrantes” en la escuela, condición sobre la que se justifican determinadas actitudes ya mencionadas:

Durante el recreo paseo por el patio con el profesor de Educación Plástica que está de guardia, he decidido acompañarle en esta tarea. Hablamos de la situación de los chicos y chicas de América Latina en la escuela y me dice que a excepción de los argentinos que “son más como nosotros”, el resto ve la escuela como una cárcel. Me dice que él en parte los entiende porque él también fue inmigrante y me comenta que si alguien viene de un lugar en el que no tiene nada, y llega aquí y de repente lo tiene todo, pues es difícil que se centren en los estudios. Me indica que mire hacia un extremo de la valla que separa el patio de la calle donde siempre está Ricardo y su novia (acompañados de varias parejitas más) y me dice “¿ves? Hay más interés por otras cosas”. (Observación: Haciendo guardia en el patio del recreo)

Y todas estas cuestiones desde las que se construye la identidad de este alumnado en la escuela, hacen que se genere un discurso acerca de que sus intereses se sitúan en otros aspectos que están fuera del propio sistema escolar:

Está claro, ellos ya ven el camino más fácil de abandonar y de encontrar con dieciséis años un trabajo fácil porque son en ese momento un chollo para las empresas, los contratan de cualquier cosa, les pagan lo que sea y ellos ven una salida fácil a los estudios... Además como es lo que ven a su alrededor pues menos les interesa seguir estudiando. (Jefa de Estudios: Centro Mediterráneo)

Los hispanos es que tienen detrás una cultura que... una formación que sacan a relucir en las tutorías que hacemos y hablas con ellos y por ejemplo, estos niños hablan con la edad que tienen de la pareja, del novio, del sexo, entonces sí que manifiestan sus valores claramente. (Tutor de 3º de ESO: Centro Mediterráneo)

Me dice que a ella le sorprende cómo van vestidas las niñas latinoamericanas, que parecen mujeres, siempre pintadas y arregladísimas; que muchas de ellas se quedan embarazadas sin haber terminado el instituto, se van y ya no vuelven. (Conversación: Conserje del Centro Atlántico)

Me contó que hace unos años tuvo una alumna que era de Ecuador, que se quedó embarazada de un pariente, “porque ellos son así de promiscuos” con catorce años y que se matriculó en el nocturno para terminar la ESO. Decía que a él le daba mucha pena porque era buena estudiante pero que entiende que así es la cultura de ellos. (Conversación: Tutor de 4º de ESO: Centro Atlántico)

Se dibuja así un perfil del alumnado “latinoamericano” que no deja de ser considerado “inmigrante”, al que se le atribuyen una serie de características vinculadas a una supuesta cultura común y que queda marcado por la falta de interés en cuestiones relacionadas con la escuela y por la tendencia de estos/as a formar parte de la vida adulta –o de lo que desde la escuela se entiende como tal, más vinculada al mundo laboral y a cuestiones como la maternidad o la pareja–.

Es evidente que estos discursos están mostrando una versión excesivamente estereotipada y homogénea del alumnado “latinoamericano”; pero no son pocos los que la mantienen y reafirman. Estas actitudes atribuidas que pueden interpretarse como “anti-escolares” –en el sentido que lo planteaba Paul Willis (1977)– o de resistencia –como lo plantea Mariano Fernández Enguita (1988)–, marcan claramente las coordenadas escolares en las que se sitúa a este alumnado y que son las mismas en las que se sitúa el definido *fracaso escolar*.

¿Pero cómo se explica que este alumnado sea considerado de esta forma? Los argumentos que dan respuesta a esta cuestión tienen sus raíces en tres aspectos fundamentales a través de los que el profesorado los explica: el origen del alumnado –en términos de nacionalidad y/o procedencia geográfica–, sus sistemas escolares –muy relacionado con el anterior– y sus familias como responsables, directas o indirectas, de las situaciones en las que se encuentran los chicos y chicas “latinoamericanos/as” en la escuela de *aquí*.

Aunque a continuación los presentaré por separado, debe entenderse que esto es tan solo una estrategia analítica que me permite ordenar el discurso. En todos los casos estos aspectos se presentan relacionados para explicar esas actitudes y *formas de ser* –o mejor dicho, de *estar* en la escuela– que se le atribuye al alumnado y que el profesorado entiende como *no aptas* para *nuestra* escuela.

4.2.1 El origen

*“Cada nación, convencida de que es la única que posee la cordura, toma a todas las demás por locas, y se asemeja bastante a aquel habitante de las Marianas que, persuadido de que su lengua es la única del universo, llega a la conclusión de que los demás hombres no saben hablar.” (Helvecio. *Traité de l’esprit*, 1758, citado en Todorov, 2003 [1989]: 30)*

Gran parte de las explicaciones que el profesorado da al fracaso escolar de este alumnado se apoyan en que “lo que ellos traen de allí, no sirve aquí” (García y Rubio, 2012).

El análisis del discurso sugiere la idea de que estos chicos y chicas vienen de lugares remotos, de países etiquetados por occidente como del “Tercer Mundo”, donde el acceso a la educación es difícil y las condiciones de vida en las que se encontraba este alumnado *allí*, son siempre interpretadas como peores o de menor calidad que las que se tienen *aquí*:

Yo creo en sus países la enseñanza no es algo común... no sé, vienen de zonas en las que a lo mejor es difícil acceder a la enseñanza, y a lo mejor por eso ellos no están motivados por el aprendizaje, sobre todo los que vienen aquí. (Profesor de ATAL itinerante: Centro Atlántico. Curso 2008/09)

Estas ideas se extienden por el imaginario del profesorado que insiste en las carencias que estos chicos y chicas tenían en sus países y que es el reflejo de una “mirada compasiva” (Retis, 2004) que se centra en una población identificada como “latinoamericana” representada de forma homogénea en estos discursos:

Vienen de unos países muy necesitados, donde hay muchas carencias. (Profesora de apoyo: Centro Andarax)

Compasiva y cargada de paternalismo, estas formas de imaginar el origen que pasan por la construcción histórica de las relaciones entre España y América Latina, y que se ven impregnadas por el colonialismo propio de la epistemología occidental, conllevan pensar el origen de estos/as *otros/as* como subdesarrollado –en los términos más jerárquicos posibles en los que

en la cúspide de la pirámide del desarrollo estamos *nosotros*, luego *nosotras*, y en la base, les ubicamos a *ellos* y luego a *ellas*—²⁰⁸:

Estos chavales vienen de países poco desarrollados a nivel económico y social y eso pues se nota cuando llegan aquí. (Profesor de Educación Plástica: Centro Atlántico)
Es que yo creo que los inmigrantes sudamericanos yo creo que su nivel sociocultural, socioeconómico es más bajo que los de otro tipo de inmigrantes. (Director: Centro Mediterráneo)

Pero estas ideas previas²⁰⁹ no tienen correspondencia con las experiencias directas del profesorado, es decir, ningún profesor o profesora participante en la investigación ha conocido de primera mano ese supuesto *origen pobre, carente de recursos y necesitado*²¹⁰; lo que despierta la crítica e indignación del propio alumnado que es percibido de esta forma y al que se le trasmite esta idea de forma explícita o implícita:

En el colegio todo el mundo se conocía desde que eran pequeños y tenían sus grupos hechos, yo no conocía a nadie, era la niña nueva y además de Ecuador, que parece que les daba pena y todo. Es que la gente se cree que vivimos en la selva o

²⁰⁸ En este sentido, y a propósito de las relaciones que hoy se dan entre España y determinados países denominados “iberoamericanos” y de cómo estas son representadas en los medios de comunicación el trabajo de Laura Ruiz Jiménez (2002) plantea que se mantiene una noción de España como superior a esos otros países: “Más allá de la igualdad proclamada es evidente que España se mira a sí misma con complacida superioridad y que los países latinoamericanos son percibidos como un grupo de naciones en vías de desarrollo, lejanas a nosotros” (2002: 85). Y que España es asociada continuamente a la modernidad económica, la estabilidad política y el bienestar social (Retis, 2004b) construyéndose como el modelo a alcanzar por los demás países.

²⁰⁹ Desde estos planteamiento se justifican, como mostré al hablar de las supuestas cercanías lingüísticas (apartado 4.1.4), que sus formas de hablar sean percibidas como diferentes y a veces, no aptas para la escuela –recuérdese el discurso de la jefa de estudios del Centro Atlántico que hacía referencia a la “procedencia de estratos sociales bajos” para explicar dichos desajustes entre la lengua materna de estos/as alumnos/as, en concreto hacía referencia al alumnado de nacionalidad colombiana, y la lengua vehicular de la escuela—. Ese discurso encajaría muy bien como ejemplo de la teoría planteada por Basil Bernstein acerca de lo inadecuado del lenguaje usado por la “clase obrera” para las tareas y competencias que se exigen en el sistema escolar. Por lo que cuanto más bajo sea el estrato social en el que se ubica, o mejor dicho, es ubicado, el alumno/a, mayor será la resistencia de este/a a la lógica escolar. Si se asume que la escuela está representando en sus contenidos, procedimientos y valores a las clases medias (Fernández Enguita, 1995; Bernstein, 1989; Bourdieu, 2002 [1966]; Bourdieu y Passeron, 1996 [1979]) españolas, la discriminación escolar de este alumnado estaría fundamentada en dos aspectos complementarios: el origen concreto y las relaciones históricas que lo vinculan a España desde donde se construyen como “inferiores”, y la clase social a la que son adscritos a través de esa visión construida del origen conjugada con la posición social que se les atribuye desde *aquí*.

²¹⁰ Hecho que por otro lado es común en el despliegue de estereotipos y prejuicios hacia los/as identificados/as como *otros/as*, que no se adquieren ni fundamentan generalmente en la propia experiencia ni en la razón (Huici y Moya, 1997; Lippman, 2003 [1922]).

algo así. Eso me da mucho coraje, que hablen sin saber ¿alguien ha estado allí para saber cómo es? ¿No? pues entonces mejor que se callen. (Evelyn)

Y en algunos casos las reacciones de los chicos y chicas identificados/as como “latinoamericanos/as” cuyo origen es denostado en el discurso del profesorado, pasan por idealizar dicho origen, como le ocurre a Ricardo. A pesar de llevar viviendo en Almería casi el doble de tiempo que pasó en Esmeraldas, sus recuerdos y narraciones sobre el *allí* se construyen siempre como mejores en una constante comparación con el *aquí* –algo a lo que contribuyó sin duda unas vacaciones que pasó allí con catorce años–:

Nací en Esmeraldas, una ciudad de las más lindas del Ecuador. Está pegada al mar, como Almería, pero tiene mejores playas (...) A veces la gente cerraba las calles y se ponían a jugar a fútbol con dinero, como ahora hacemos aquí en las pistas, pero era mejor porque había más gente y luego algunas mujeres sacaban comida y bebida a la calle. (...) Recuerdo el olor a maduro asado, a la leche hirviendo... el sabor del bolón de verde... eso lo vendía por las calles y era el mejor desayuno del mundo, no como aquí que toman un vaso de leche y ya está. (...) donde estés hay pesca porque lo que más se come es marisco, langosta, camarón... todo eso, y sabe mucho mejor que aquí. Además ¿aquí puedes comer una langosta? Si eres rico sí, pero de normal no. Pues allí por uno o dos dólares te ponen una bien grande y eso aquí no lo hay. (...) algunas veces cuando nos juntamos en el parque mis amigos y yo nos ponemos a hablar, nos acordamos de cuando estábamos en el colegio de allá. (...) o por ejemplo tenemos hambre y hablamos de la comida de allá, de los patacones, las empanadas, el encocado de pescado, los camarones, el ceviche de concha... hasta que ya no puedes más y tienes que irte a casa a comer. También hablamos de las playas, de las fiestas, eso sí que es mucho mejor que aquí, todo lo que son fiestas son mejores allá. (Ricardo)

Interpreto esto como un intento por poner en valor una identidad, vinculada al origen, que en la escuela no es apreciada²¹¹. Incluso es pensada, al menos en parte, como causante del fracaso escolar de este alumnado.

4.2.2 Los sistemas escolares de allí

“El qué, el cuándo, el cómo y el dónde del aprendizaje lo deciden otros, y los niños aprenden que es bueno que el aprendizaje dependa de los demás. Aprenden que lo que se enseña es lo que vale la pena y, recíprocamente, que si hay algo importante debe haber quien lo enseñe”
(Everet Reimer, 1986 [1970]: 40)

²¹¹ Diversos estudios sobre la incorporación de jóvenes de América Latina a la sociedad española han detectado esta idealización del origen y de las situaciones personales vividas allí, todo ello como modo de reivindicar una identidad propia, un sentimiento de pertenencia que se puede ver amenazado en la sociedad de acogida (Delpino, 2007; Pedone, 2007; Patiño, 2005; Echeverri, 2005).

Si el origen de este alumnado se construye como una referencia, más o menos recurrente, para explicar su fracaso escolar –en los términos en los que lo he anunciado–, un factor explicativo constante se localiza de nuevo fuera de *nuestra* escuela. Así se responsabiliza a sus sistemas escolares del bajo nivel académico que se le achaca a este alumnado:

El nivel educativo es distinto en Latinoamérica y aquí, entonces ellos vienen aquí y dicen que tienen catorce años, entonces tienen que estar en 2º de ESO, y los ponen en 2º de ESO. Pero el nivel es totalmente diferente entonces les cuesta mucho trabajo, al principio quieren pero no siguen la clase, no la siguen. (Profesora de Matemáticas: Centro Atlántico)

A través de esa jerarquía establecida entre *nosotros/as* y *ellos/as*, en la que *ellos/as* siempre se ubican simbólicamente en una posición inferior, es fácil encontrar afirmaciones que aluden a la superioridad de *nuestro* sistema escolar:

Los latinoamericanos tienen un sistema educativo muy por debajo del nuestro. (Jefa de Estudios: Centro Atlántico)

Aunque en algunas ocasiones –pocas– dicha superioridad se cuestione cuando los parámetros de comparación son otros:

... en mi opinión pues claro que hay diferencias, hay sistemas educativos muy distintos al español y necesitan una adaptación, pero no estoy seguro yo de que siempre sea el sistema educativo español mejor que otros, vamos, ahí tenemos los resultados de PISA²¹² que dicen mucho de nosotros. (Inspector de Educación 4)

En esta investigación dichos planteamientos autocríticos no han sido nada comunes, muy al contrario cualquier referencia a los sistemas escolares

²¹² El “Programme for International Student Assessment” (Informe PISA) es un programa desarrollado por OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) en el que se hace un análisis del rendimiento de estudiantes de quince años de diversos países a través de la realización de una serie de pruebas estandarizadas cada tres años. De carácter meramente cuantitativo, el Informe PISA recoge los resultados de las pruebas que realiza el alumnado en Matemáticas, Lectura y Ciencias. Es interesante resaltar el impacto que dicho informe tiene en la opinión pública, ubicando en primera línea de debate la escuela y la enseñanza que en ella se imparte (Marchessi, 2006). A modo de ranking los resultados generales del alumnado, se usan normalmente para comparar sistemas escolares de diversos países de modo sensacionalista. Cabría preguntarse ¿qué se está midiendo concretamente con estas pruebas?, ¿qué modelo educativo se toma como referencia para evaluar a un conjunto heterogéneo de realidades escolares?, ¿mide PISA lo que dice medir?, ¿hasta qué punto son comparables los resultados sin una contextualización específica?. Estas cuestiones son abordadas por estudios críticos como el de Noelia Alcaraz, *et al.* (2013) o de corte más explicativo como los de Julio Carabaña (2008a y 2008b).

“latinoamericanos” dejaba al descubierto ideas negativas sobre estos, aunque dichos argumentos no se sostuvieran sobre el conocimiento de la estructura y funcionamiento de los mismos²¹³:

... me dice que sus sistemas educativos están muy por debajo de los nuestros y eso explicaría el fracaso escolar de esta población que, según él es general. Al preguntarle si conocía el funcionamiento o la estructura del sistema educativo ecuatoriano me dice que no lo conoce pero que no tiene más que ver a los chavales para saber que es peor que el nuestro. (Conversación: Orientador: Centro Mediterráneo)

De nuevo el imaginario construido sobre los países de origen –y la nacionalidad del alumnado– juega un papel determinante a la hora de plantear estas distancias que se interpretan como “retrasos”:

Normalmente tienen problemas de adaptación al sistema español y según de qué países cierto retraso, cierta... si vienen de Colombia, si vienen de Ecuador por ejemplo, pues se nota un nivel más bajo. (Inspectora de Educación 2)
Los hispanoamericanos es que depende de los sistemas educativos, es decir los argentinos pues prácticamente no hay ninguna diferencia, casi ni se nota, ninguna, ya los dominicanos, los... esto... los colombianos y demás, sí hay más diferencia. (Inspector de Educación 1)

Y que están íntimamente ligadas por un lado a los supuestos niveles curriculares de las escuelas de *allí* que, se entiende, son inferiores a los de *aquí*:

²¹³ En un trabajo realizado desde el grupo de investigación (García y Rubio 2012) remitimos a la consulta de los indicadores sobre educación y escolarización que marca el Índice de Desarrollo Humano elaborado por el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). Tomaré como ejemplo el IDE (Índice de desarrollo de la educación para todos) que se basa en los datos del Informe de Seguimiento de la EPT (Educación para Todos) en el Mundo y de la base de datos de Instituto de Estadística de la UNESCO (IEU). Este índice tiene en cuenta cuatro de los objetivos principales de la EPT: la enseñanza primaria universal medida por la tasa neta de escolarización ajustada en primaria; la alfabetización de los adultos medida por la tasa de alfabetización de las personas de quince o más años; la paridad e igualdad entre los sexos y la calidad de la educación medida por la tasa de supervivencia en el quinto grado de primaria. Así el valor del IDE supone la media aritmética de estos cuatro indicadores y su valor oscila entre 0 y 1. Según este índice el valor del IDE para España en el año 2008 era de 0,987. Teniendo en cuenta las nacionalidades del alumnado escolarizado en los centros de mi investigación y la definición que del “alumnado latinoamericano” se da en dicho contexto, la media de los IDE de Bolivia, Chile, Colombia, Ecuador, Honduras, México, Perú, República Dominicana y Venezuela era de 0,915 (teniendo Chile el IDE más alto con 0,968 y República Dominicana el más bajo con 0,840). Así de manera general la diferencia entre el IDE Español y la media de dichos países latinoamericanos es tan solo de 0,072. Este sería otro ejemplo más de que las diferencias entre los sistemas escolares no parecen ser tan extremas como para sostener que existen distancias insalvables entre estos.

Por el propio sistema, sí porque vienen sabiendo y expresándose muy bien pero cuando tú ya le vas dando los diseños... el currículum, tanto de matemáticas, como el de lengua, digamos... ves que el nivel pues es bajo, hablas con ellos, te redactan perfectamente, te hablan perfectamente, pero el nivel de conocimientos... no los tienen. (Director: Centro Andarax)

Y por otro, a las diferencias que se localizan a nivel pedagógico, suponiendo que el modelo de escuela de *allí* es mucho más rígido que el de *aquí* y que viene marcados por el autoritarismo y la disciplina:

Los sudamericanos es que me hacen mucha gracia porque vienen y dicen: –Yo es que no sé qué hacer con mi hijo– Pues si usted no sabe qué hacer con su hijo, anda que nosotros... Porque chocan con las libertades de aquí, estaban en un sistema muy rígido y aquí es muy flexible, muy abierto. (Director: Centro Andarax)

Así pues se construye una idea de los sistemas escolares de *allí* determinada por estos dos aspectos centrales en el discurso: el bajo nivel académico, en comparación con el nivel que se entiende que se tiene *aquí*; y el interés principal que se le atribuye por moldear el comportamiento del alumnado en base a la disciplina y la adopción, por parte del profesorado, de actitudes autoritarias e inflexibles. Todo ello alimenta la idea de que su sistema escolar, considerado de forma homogénea, es como era el *nuestro* en el pasado:

En la puerta del centro me quedo hablando con la profesora de apoyo, me dice que ella atiende a muchos latinoamericanos, sobre todo ecuatorianos, y que lo que ella ve es que vienen de sistemas educativos con un bajo nivel que le recuerdan al que había aquí durante la dictadura franquista y que ella misma “sufrió” cuando era pequeña. Me dice que te enseñaban a portarte bien, a rezar, a copiar, a repetir, a memorizar y a temerle al maestro, y que más o menos es lo que cree que estos niños traen de sus países. (Conversación: Profesora de apoyo: Centro Mediterráneo)

Nuevamente la idea de que *son como nosotros/as éramos antes* se extiende a los propios sistemas escolares, construyendo un argumento sobre un supuesto retraso que inevitablemente, como ya mostré anteriormente, se despliega en la construcción de la alteridad de esta población.

Retomando las consideraciones que el profesorado *de aquí* hace sobre los sistemas escolares de *allí*, es importante conocer cómo se perciben estos por el alumnado denominado “latinoamericano” y por supuesto, por sus familias.

En este sentido lo que se observa es una variedad en el discurso digna de resaltar, precisamente porque ofrece una visión mucho más cercana a esa heterogeneidad propia de cualquier realidad.

En el caso de Ricardo, su experiencia escolar comienza en una escuela fiscal²¹⁴ de la ciudad de Esmeraldas (situada en la costa norte de Ecuador) en la que cursa 1º de Básica. Cuando llegó a Almería fue escolarizado en 2º de Primaria en un colegio público de la Barriada de las Palmeras. Desde su vivencia, evidentemente marcada por su niñez, entendía que el sistema escolar de *aquí* era bastante más fácil que el de *allí*:

... cuando vine aquí la primera vez el colegio me lo pasé de largo. Yo entré en 2º y lo que aquí estaban dando yo ya lo había dado antes allá, entonces hasta que terminé 6º me lo sabía todo, nunca me quedó ninguna, siempre sacaba buenas notas.
(Ricardo)

Idea que mantuvo, aunque con matices, al pasar a ESO²¹⁵ y marcharse, cuando iba a repetir 2º, a Ecuador en lo que iban a ser unas vacaciones pero

²¹⁴ El sistema escolar ecuatoriano actual consta de Educación Básica (que comprende a alumnado entre los cinco y seis años a los catorce y quince) repartida en diez cursos; y Bachillerato (alumnado entre quince y dieciocho años) en tres cursos. Estas enseñanzas pueden impartirse a través de instituciones fiscales (lo que España sería pública), fisco misionales (lo que en España serían colegios concertados), municipales (dependientes de los municipios) y particulares laicas o religiosas (escuelas privadas). La educación pública es laica, obligatoria en todo el nivel básico, y gratuita hasta el bachillerato. Toda la enseñanza tiene dos regímenes, costa –pertenece al litoral y a las Islas Galápagos– y sierra–Amazonía –que adopta el resto del país–. En el régimen sierra–Amazonía el curso escolar se inicia en septiembre y finaliza en junio; en el régimen costa y Galápagos se inicia en abril y culmina en enero. Se denominan escuelas a las instituciones que imparten educación básica primaria (de 2º a 7º), y colegios a las que imparten la educación básica secundaria (de 8º a 10º) y bachilleratos. Para determinar los niveles de instrucción se habla de primaria, secundaria o educación media; aunque es habitual entre los estudiantes usar el término “básica” para referirse a todo el periodo –sin distinción de etapas primaria o secundaria– y bachillerato. Para saber más sobre el sistema escolar del Ecuador pueden consultarse los trabajos de Galo Viteri (2006) y Mauricio X. Castillo (2011). Por otro lado se debe tener en cuenta que los esfuerzos por mejorar la calidad educativa a través del incremento de la inversión pública en educación, de la puesta en marcha de programas y planes de evaluación y homologación del profesorado, y de plantear una ley que pretende tener continuidad (la actual ley intercultural de Educación) son fruto del actual gobierno en el poder desde el año 2007. Se debe tener esto en cuenta debido a que anteriormente en los últimos treinta años Ecuador ha sufrido una inestabilidad política constante que inevitablemente se traducía en materia de educación (Torres, 2005), lo que ha impedido que se asentara una política educativa continua y coherente en todo el país. Los chicos y chicas que participan en esta investigación –a excepción de Luis– vivieron en el Ecuador de esos tiempos, y sus escuelas, las que yo misma visité en mi estancia allí, han cambiado mucho en estos últimos diez años, como me contaron los profesores y profesoras.

²¹⁵ Ricardo se escolarizó en el centro Atlántico en 1º de ESO en el curso 2005/06. Promocionó a 2º de ESO con dos asignaturas pendientes –Lengua Castellana y Literatura y

se convirtieron en casi nueve meses de viaje. Allí fue escolarizado en 10º grado –equivalente a 3º de ESO en España– y su experiencia escolar allí no fue, en su opinión, mucho mejor que la que estaba viviendo en Almería:

Yo diría que el estudio de allá es más avanzado que aquí porque lo que me estaban enseñando aquí en 2º de ESO allá lo habían dado en 5º de primaria. Pero hay algunas cosas que no las enseñan medio bien, porque cuando yo fui entré en 10º y ya estaban dando cosas que se estudian aquí en bachillerato y yo no me enteraba de nada. Estaba allí, iba a clase, lo intentaba, pero nada. Pero luego yo les decía algo y ellos no sabían tampoco algunas cosas... bueno la mayoría sí las sabían, y me decían ¿pero tú no estás estudiando allá en la escolita? Y yo decía: –Bueno, ya, es que allá se dan más cosas y diferentes... pero no es verdad. De todas formas creo que en algunas cosas están más adelantados y en otras más atrasados. Por ejemplo, aquí en 3º –de ESO– tenemos Informática y nos hacen copiar papeles, que copiemos los números y que salgan las mismas cosas ¿no? Pues allá dan contabilidad. Cuando yo estaba allá me mataba porque no entendía nada... Luego los exámenes también son diferentes, allá son más difíciles. Digamos aquí te dan una hoja, allí te dan tres, aquí te dan un tema para que te estudies, allí te dan medio libro... (Ricardo)

Su conclusión es que *allá* las escuelas tienen más nivel académico, o al menos plantea la posibilidad de que en algunos aspectos así sea, como comenta la madre de Luis:

Yo en la primaria de aquí yo creo que están mucho más baja que allá, es mi opinión, porque yo estaba con un niño que vino de allá y vino y el niño aquí pasó totalmente y se relajó por completo porque ya lo sabía todo, y el niño vino más avanzado y se atrasó. (Madre de Luis)

Tanto Ricardo, como la madre de Luis insisten en que los procesos de evaluación son mucho más duros que los de la escuela de aquí, algo que también plantea Luis²¹⁶:

... yo diría que la educación allá es más dura que aquí, a mí al menos me parecían las asignaturas más fuertes, por ejemplo allá teníamos ciencias naturales y aquí se da biología, pues allá es mucho más amplio, hay más cosas que estudiar. En Matemáticas también yo creo que allá van más avanzados. Se trabaja mucho con el

Ciencias de la Naturaleza–; en el curso 2006/07 suspendió siete asignaturas por lo que fue propuesto para repetir 2º de ESO, antes de comenzar el curso 2007/08 se marchó de vacaciones a Ecuador y regresó casi al final del curso por lo que, con todas las asignaturas suspensas y debido a que ya había repetido una vez, pasó a 3º de ESO en el curso 2008/09 cuando yo le conocí.

²¹⁶ Luis se escolarizó por primera vez en el curso 2007/08 en el último trimestre de 3º de ESO en el centro Atlántico. Según la orientadora del centro vino con un boletín de notas y una carta del centro en el que estaba escolarizado en Guayaquil (Ecuador) alabando su excelente predisposición al aprendizaje y con unas notas muy altas, por lo que en la última evaluación de 3º no se le valoró como al resto del alumnado al llegar muy tarde y conocer su expediente. En el curso 2008/09 entró en 4º de ESO y aunque Inglés le costó un poco superó todas las asignaturas y pasó a Bachillerato. En su historia de vida adjunta en el Anexo I, puede consultarse el relato completo así como su situación actual.

álgebra a partir de 9º o así y van más adelantados que aquí, pero en trigonometría aquí es más difícil... bueno en general yo diría que las Matemáticas allá son más avanzadas. La Lengua Española pues era igual, estudiábamos las oraciones, las superlativas... todo igual. Aunque allá teníamos que leernos todos los meses un libro, y eso por un lado estaba bien porque ahora me ha dado gusto de leer, pero por otra parte no me gustaba porque teníamos que exponerlo en clase y salir delante de todos y eso... pues no se me daba bien. Luego también se nota en los exámenes pues allá te ponían muchas preguntas y se iban acumulando temas, lo del primer con lo del segundo con lo del tercer trimestre. Así al final para el último examen tenías que estudiarte un listón de 50 o 55 preguntas de cada materia, y cada pregunta eran una o dos páginas a doble cara, demasiado creo. Aquí nos hacen la evaluación continua y así en mucho más fácil porque te vas quitando cosas a lo largo del curso y al final no tienes que estudiar tanto. (Luis)

Luis había estado escolarizado desde los seis años en dos escuelas concertadas de Guayaquil, su ciudad natal. Realizó el equivalente a 1º, 2º y 3º de ESO en un colegio privado cristiano evangélico en la misma ciudad. Precisamente su discurso coloca al sistema escolar de *aquí* por debajo del de *allí*, incluso en lo que se refiere a las propias infraestructuras y materiales:

A mí me sorprendió que todavía usaran el pizarrón y la tiza, porque en mi colegio de allá eso ya no se usa. Allá teníamos pizarras blancas de las que se escribe con rotuladores. Tú te crees que acá todo va a ser más moderno y cuando ves que no pues te sorprende. (Luis)

Algo que no aparece en el discurso del profesorado de *aquí* que, como mostré unas líneas arriba, plantea de forma general que todo lo de *allí* es anticuado, más pobre y menos válido. Pero como decía, la heterogeneidad de las experiencias sigue poniéndose de manifiesto en los discursos de Evelyn y Claudia.

Evelyn, la cual, hizo desde 1º a 4º de Básica en una escuela fiscal –pública– rural de Puerto López (un pueblo turístico de la costa de Ecuador) considera, al contrario que Ricardo y Luis, que el nivel educativo era más bajo *allí*:

Creo que allá el nivel de educación es más bajo que aquí. A ver, yo cuando estaba allá en la escuela todo me iba muy bien. Me encantaban las Matemáticas y era de sacar todo 18, 19 y 20, que era como aquí 8, 9 y 10. Cuando llegué aquí suspendí un “puñao” de asignaturas. Yo estaba fatal y mi madre tampoco lo entendía ¿cómo era posible? Pues lo único que puede explicarlo es que allí era más fácil, porque aquí es que no me enteraba de nada. (...) Estaba en 5º y para mí era como estar en la universidad, no me enteraba de nada. Además yo sé que el cambio de país, de costumbres, de todo, pues también me afectó. (Evelyn)

Su paso por Educación Primaria –donde se escolarizó en 5º en un centro de la Barriada de las Palmeras–, no le resultó nada fácil, y una vez en el centro Andarax a medida que iba superando cursos iba encontrando mayores dificultades:

... entraba en 3º (*de ESO*) y decían que era el curso más difícil. La verdad que era así porque empecé a ir mal. Me quedaron tres en el segundo trimestre y las mismas en el tercero, pero pasé a 4º con esas tres. Reconozco que ese año estaba muy despistada porque nos pusieron a todas las amigas en la misma clase y siempre estábamos hablando y eso. (Evelyn)

Una situación similar vivió Claudia, la cual, al igual que Evelyn, se consideraba una buena estudiante *allí*, algo que cambió al llegar *aquí* donde encontró grandes diferencias entre una y otra escuela:

... yo allá era de las que sacaban muy buenas notas, me gustaba estudiar y tenía una letra preciosa. Todo es muy diferente, allá podías estar hasta la noche haciendo tareas, nos mandaban muchísimas cosas que hacer y aquí es todo más relajado. Pero también es más difícil, así que no lo entiendo muy bien, creo que deberían mandarnos más tareas para casa y explicarnos mejor las cosas. (Claudia)

Es interesante ver estos dos puntos de vista sobre cómo son interpretadas las dificultades en la escuela y a qué o a quién se achacan las mismas. Si Evelyn se responsabiliza directamente de su bajo rendimiento escolar, algo que se observa en expresiones como: “no me enteraba de nada” o “estaba muy despistada”; Claudia apunta a la propia escuela y al profesorado de *aquí* como directos responsables de su cambio a nivel escolar. Ella entiende que “deberían explicarnos mejor las cosas” y sobre todo, “deberían mandarnos más tareas para casa”.

Precisamente “las tareas” se han construido como un indicativo de calidad educativa en el imaginario de estos chicos y chicas y sus familias. En este sentido la madre de Luis entiende que el hecho de que aquí no le manden deberes hace que su hijo estudie menos y por lo tanto baje su rendimiento académico:

... allá le mandaban muchos deberes a la casa, pero muchos eh, muchos deberes le mandaban, aparte de todo lo que hacían en clase... aquí no es así, pero no sé si eso será beneficioso o no, porque yo aquí en relación al estudio yo le digo que no le veo estudiar como él estudiaba allá, porque no le mandan nada de deberes y eso le hace que no estudie tanto. (Madre de Luis)

Idea que comparte la madre de Claudia:

Cuando fui a acompañar a la madre de Claudia al médico estuvimos hablando de la escuela de aquí y de la de allí. Me dijo que ella veía que era muy diferente (...) cuando vivían en Quito dice que sus hijas pasaban la tarde haciendo deberes y eso ella no lo ha visto aquí, que lo ve todo como más relajado pero que los deberes son necesarios para que los niños no salgan de la escuela y olviden lo que aprendieron. (Conversación: Madre de Claudia)

Y es que ambas mujeres valoraban el que a sus hijos/as se les mandara deberes para realizar en casa, lo que supone la extensión del trabajo escolar fuera de los muros de la propia escuela y se interpreta como un compromiso por parte del alumnado con la lógica escolar que va más allá de cumplir con las horas lectivas.

Pero todas estas valoraciones del *allí*, esconden una cuestión mucho más profunda ligada a la forma de entender la labor de las escuelas y las responsabilidades relativas a la educación –en sentido más amplio– que asumen los sistemas escolares y que comparten, o no, con las familias.

Si les preguntas a ellos no sé, no sé lo que te dirán, lo primero que te dicen es: –Que mucha disciplina y tal– Y nosotros les decimos: –No, no, si aquí tenemos un reglamento que...– nada, ellos te dicen: –Es que en mi país...– decían, dicen algunos (*expresión en tono burlón*): –En mi país hay muchísima más disciplina que en estos centros, allí los mandan al patio a hacer instrucción– Eso es lo que te dicen: –Y claro, aquí no les hacen nada y pueden hacer lo que ellos quieran– Se quejan de que somos muy tolerantes, pero luego ellos no sé que hacen en casa tampoco, no se ve que colaboren mucho por mantener unos hábitos–. (Orientador: Centro Mediterráneo)

Desde la escuela de *aquí*, se espera que sean las familias las que motiven al alumnado para estudiar en casa o mantener unos hábitos determinados. Mientras que lo que se desprende de los discursos familiares que representan el *allí*, es que deberían ser las escuelas las que trascendieran su labor, que se entiende meramente centrada en la enseñanza de contenidos académicos, para educar al alumnado transmitiéndoles unos determinados valores.

Quizá esta cuestión se haga más visible en el discurso del padre de Claudia, el cual plantea que a nivel académico el sistema escolar de *aquí* puede ser mejor, pero en su opinión, la escuela debería centrarse en otros aspectos educativos más relacionados con la disciplina y el respeto:

Quizá el nivel educativo acá sea mejor, eso no lo pongo en duda, pero allá a mí la educación me parece mejor, hay más disciplina, mucha más autoridad por parte del profesorado, se hacen respetar y eso es bueno para los chicos... Están... como lo diría más... ligadas a la cultura de allá, usted lo verá cuando vaya y vea a los niños formándose en el patio y cantando el himno, eso no se ve en España. (Conversación: Padre de Claudia)

Algo en lo que coincide Ricardo y que le hace considerar el sistema escolar de *allí* como “más positivo”:

Pues la educación, la educación es más positiva allá porque hay más respeto en todas las formas, y uno no puede contestarle a un profesor allá, se le habla con respeto y educación, digamos cuando entras tienes que pedir permiso de ley, igual que aquí (irónico) hay veces que entran y no dicen nada. (Ricardo)

Este tema no escapa a las conversaciones que tienen Claudia, Ricardo y su grupo de amigos/as en común²¹⁷. Además de la idealización constante de sus diversos lugares de origen, con respecto al sistema escolar son tajantes acerca de que lo que la escuela debe hacer es mucho más que enseñar contenidos académicos:

Edison –el cual parece el líder del grupo dado que cuando él habla todos callan y normalmente es él quien toma las decisiones sobre a donde ir, qué hacer, etc.– dice que la escuela de Ecuador es mucho mejor, que hay más respeto, que los profesores son profesores, no como aquí que los niños hacen lo que quieren en la clase (*los demás asienten*). La educación, para él no es solo saber matemáticas o química, es saber comportarse con los demás, ser una persona decente y con valores, algo que él cree que aquí no se enseña. Añade que las mejores escuelas allá son las militares. (Observación: En el parque con “puros latinos” 1)

Entiendo que lejos de cuestionar la propia institución escolar –que al fin y al cabo en esencia es la misma *allí* que *aquí*–, lo que se está valorando al hablar de sistemas escolares desde los discursos expuestos, es el modelo pedagógico que se adopta en diferentes lugares, los saberes que se ponen en juego, los valores que imperan en determinados contextos y las relaciones de poder que se construyen en estos espacios.

En un estudio sobre la relación de las familias de nacionalidad ecuatoriana y la escuela en Cataluña realizado por Claudia Pedone (2005), se detectaban discursos muy parecidos a los que vengo mostrando. La autora interpretaba

²¹⁷ Los cuales se identifican a sí mismos como “puros latinos” –la mayoría procedentes de Ecuador y Colombia–. Cuando se reúnen despliegan en sus discursos y actitudes todo un imaginario construido sobre lo que entienden que es esa “identidad latina” y los valores que le asocian a esta.

estos como el producto de la construcción histórica y social de la autoridad, el autoritarismo y el respeto en dicho país:

El paso por el gobierno de dictaduras militares, el fuerte proceso de socialización religiosa por parte de la iglesia católica y su vinculación con la educación en el Ecuador, y también, la presencia de academias militares dentro del sistema educativo ecuatoriano han generado posturas autoritarias que fundamentan la idea del respeto sobre la base de las relaciones asimétricas de poder entre los educadores y los alumnos. (Pedone, 2005: 16)

Aunque estoy de acuerdo con esta afirmación –dado que no puede negarse la influencia que los procesos históricos y sociales tienen y han tenido sobre los sistemas escolares y la forma de entender estos, así como en los valores que predominan en las diversas sociedades–, lo que me interesa mostrar no es tanto en qué se fundamentan unas y otras valoraciones. Considero que toda esta discusión que yo misma he generado confrontando los discursos sobre el sistema escolar, es realmente válida para mostrar que tanto desde el profesorado de *aquí*, como desde el alumnado y las familias de *allí* se da lo que Teun van Dijk (1996) ha denominado el “cuadrado ideológico” y que consiste en una estrategia discursiva valorativa para construir al *otro*, en este caso a la *otra escuela*.

Desde ambas partes se dan los parámetros necesarios para construir este “cuadrado ideológico”: (1) se destacan las propias cualidades positivas – “nuestra escuela es mejor”–, (2) se resaltan las cualidades negativas de los *otros* –“sus escuelas tienen bajo nivel”, “las escuelas aquí no enseñan a respetar”– (3) se limitan las referencias a los propios aspectos negativos – dado que no se pone en cuestión los propios modelos escolares– y (4) se reducen las alusiones a las cuestiones positivas que puedan poseer los *otros*– algo que se da con más frecuencias en los discursos que narran el *allí* desde *aquí*–.

Consciente del uso de estas estrategias y de su utilidad para infravalorar tanto a los que identificamos como *otros/as*, como a lo que se entiende que les pertenece –en este caso para argumentar que el alumnado identificado como “latinoamericano” fracasa en nuestra escuela por, entre otras cosas, sus sistemas escolares de origen–, retomo el análisis del discurso que ubica

al alumnado “latinoamericano” en el fracaso escolar y que responsabiliza de esta situación no solo a su origen, o a sus sistemas escolares, sino también a sus familias.

4.2.3 Cuestiones de familia

*“Para educar a un niño hace falta la tribu entera”
Proverbio africano. (José Antonio Marina, 2004)*

Es evidente que la relación entre familia y escuela, siendo estas consideradas tradicionalmente como dos de las instituciones socializadoras –y por ende educativas– más importantes, son un punto crucial en el discurso del profesorado²¹⁸. Así es habitual que de forma general se insista en la poca participación de las familias en la escuela:

Yo me acuerdo que hasta hace nada, mi máxima preocupación como maestro de equipo de orientación educativa era cómo ayudar al centro para que colaborasen más las familias, las familias digamos autóctonas, estoy hablando de un momento previo a la llegada de los inmigrantes a los centros, porque todos los maestros nos hemos quejado siempre de la poca colaboración de las familias con el centro. (Técnico Educación Intercultural)

Incluso se insiste en que las familias solo acuden a los centros cuando aparecen determinados problemas:

Pues las familias normalmente acuden pero yo creo que ocurre como en todos los centros, la participación de las familias de una forma organizada es escasa,(...) La familia normalmente acude cuando hay problemas, cuando no hay problemas normalmente ni aquí ni... hay por ejemplo alumnos que van muy bien y que la familia pues está muy pendiente de ellos y vienen mucho... hay menos, hay menos en ese sentido familias que vengan en esos casos, vienen en sus momentos, a por las notas, a tener reuniones con los tutores pero ya está. (Director: Centro Atlántico)

Pero no es el momento de profundizar en las complejas relaciones que se dan entre familia y escuela, si no que me centraré en mostrar los discursos

²¹⁸ Y no solo en el discurso del profesorado, el volumen de investigaciones que desde la pedagogía, la psicología educativa, la antropología o la sociología se ocupan de esta temática a nivel general (Diez, 1982; Vila, 1998; Bolívar, 2006; García Bacete, 2003; Esquivel, 1995; Villarroel y Sánchez, 2002; Pérez de Guzmán, 2002), y en concreto para la relación entre familias migrantes y escuela en España (Bertrán, 2005; Garreta, 2007, 2008; Madruga, 2002; Aparicio y Veredas, 2003; Carrasco 2003, 2004a; Carrasco, *et al.*, 2009; Terrén y Carrasco, 2007; Torres, 2007; Palaudàrias, 2001; Santos y Lorenzo, 2009; Soriano, 2003a, García Ortiz, 2006) es realmente importante. De hecho el volumen de tesis doctorales que abordan esta compleja relación familia–escuela de un modo u otro es notable (Peralta, 2000; Franzé, 2001; Goenechea, 2004; Regil, 2001; Alegre, 2004; Pàmies, 2006; Ballestin, 2007 o Beremenyi, 2007). Puede verse un análisis descriptivo de parte de esta bibliografía en Francisco Javier García, María Rubio y Ouafaa Bouachra (2008a).

que se construyen sobre las familias identificadas como “latinoamericanas” y que relacionan las situaciones en las que se encuentran y las actitudes que se les atribuyen, con el fracaso escolar de sus hijos e hijas²¹⁹.

Uno de los puntos importantes frecuentemente destacados en los discursos del profesorado como causantes de la actitud del alumnado “latinoamericano” identificada por la falta de interés que, se entiende, muestran por la escuela, hace referencia a las situaciones familiares que se interpretan como “de novela”, complejas y caracterizadas por la “desestructuración familiar”:

Es que esa gente vienen siempre con muchos problemas de separaciones, de violencia doméstica, de ahora estoy con uno, luego con otro, luego el niño se queda con la tía o con la abuela... como una novela vamos. (Tutora de 1º de ESO: Centro Atlántico)

Situaciones que el profesorado entiende que afectan a la atención que los padres y madres les prestan a sus hijos/as:

... todas o casi todas las familias latinoamericanas son familias desestructuradas, y más que desestructuradas es no organizadas, no organizadas, entonces es que el padre trabaja, la madre trabaja, llegan cansados, tienen que hacer la comida, tiene que hacer esto, lo otro, pero los niños están ahí y nadie les hace caso. (Profesora de apoyo: Centro Andarax)

Lo que puede interpretarse como que los intereses de estos padres y madres se ubican lejos de los que espera la escuela:

Cuenta que un padre ecuatoriano le dijo que quería que su hijo fuera gruista, que ganan mucho dinero al mes y que para eso no hacían falta tantos estudios. Su argumento (*el del profesor de Lengua*) es que los padres vienen, trabajan, mandan dinero a su país, por lo que aquí no pueden vivir todo lo bien que quisieran y eso les genera ansiedad que transmiten a los hijos y que sienten que estudiar no vale de nada, que lo que vale es “el euro”. (Observación: Discursos en la puerta del Centro Atlántico)

²¹⁹ Cabe advertir que muchas de las circunstancias que se plantean como propias de estas familias –desestructuración familiar, falta de interés por la educación de sus hijos/as, dificultades socioeconómicas, etc.– también cobran validez para describir a determinadas familias autóctonas residentes en la Barriada de las Palmeras. Incluso se narran situaciones concretas que manifiestan la falta de compromiso de determinadas familias con los centros educativos, como cuenta el Tutor de 3º de ESO del Centro Mediterráneo: “algunos tienen muy mala educación, digo los de aquí eh, pues el padre de uno de mis alumnos que lo llamaba y lo llamaba y un día me dice el niño: –Que dice mi padre que si quieres verlo que vayas tú al Troya– ¿Eso qué es? –Un bar–, digo: –¿Que vaya yo a un bar a ver a tu padre?– Y se lo dije bien claro: –Mira, dile a tu padre que si tú a él le importas poco, comprenderás que a mi menos–. Y así estamos, son chavales muy desmotivados.”

Estos discursos ponen de manifiesto una visión de los procesos migratorios como puramente motivados y sostenidos en lo económico, donde el trabajo se destaca como la primera preocupación de estas personas y por lo tanto, se entiende que la educación (entendida como enseñanza formal) se coloca en un segundo plano –asunto que se relaciona en general con toda la población migrante–:

... el inmigrante es que viene aquí a buscarse la vida, a buscarse la vida, entonces el interés que tengan por el desarrollo académico de sus hijos está en un plano bajísimo, porque lo primero que tienes que hacer es comer. (Tutor de 3º de ESO: Centro Mediterráneo)

Se muestra que la combinación entre las supuestas situaciones complejas en las que se sitúa a las familias y los intereses atribuidos más centrados en “lo económico”, explicarían los desajustes educativos que el profesorado dice observar en este alumnado:

Si el problema es que aquí los padres les dan todo lo que ellos no han tenido allí, les compran todo lo que quieren pero no les prestan la atención que deberían a otros niveles menos materiales, pues eso, en ayudarles en las tareas, a implicarse un poquito en el centro... eso no. (Conversación: Orientador: Centro Mediterráneo)

Pero esto no deja de ser un ejemplo más de la generalización de estereotipos y prejuicios que, sobre esta población, se despliega. Lo peligroso de este asunto es que en ocasiones se visibilizan discursos que apuntan a una determinada “cultura familiar”²²⁰ planteada esta en términos esencialistas y alejada de la *cultura escolar* predominante. Lo que se construye como un callejón sin salida en el que el entendimiento, acercamiento y colaboración entre familia y escuela es prácticamente imposible:

Ellos tienen su cultura y los padres lo que quieren, en el caso de los ecuatorianos, es que cuando el niño cumpla dieciséis años se pongan a trabajar porque es lo que le toca. A partir de los dieciséis años como ya no es obligatoria la asistencia están deseando cumplirlos para dejar de venir. Pero eso es así, están deseando cumplir los dieciséis años para ponerse a trabajar porque culturalmente no le ven salida a los estudios. (Orientador: Centro Mediterráneo)

²²⁰ Expresión textual extraída de una conversación en la hora del café con el orientador del Centro Andarax y un profesor de Matemáticas de dicho centro– “Este último comenta que los sudamericanos están pensando más en trabajar y ganar dinero que en estudiar”.

Y ello se reafirma con ideas sobre las diferentes expectativas que las familias tienen para sus hijos o hijas:

Lo que las familias latinoamericanas quieren es que las niñas se casen pronto y se vayan de la casa, y que los niños se pongan a trabajar. (Reunión de profesorado proyecto ANI 2)

Pero todos estos argumentos que tratan de responsabilizar directamente a las familias de esa desmotivación, apatía y falta de interés que se le atribuye al alumnado “latinoamericano” en la escuela y que se entiende, es el caldo de cultivo perfecto para el fracaso escolar, se sostienen sobre el desconocimiento y la falta de información sobre los contextos particulares de origen y circunstancias concretas de los procesos de migración de las familias²²¹. Lo que alimenta mucho más la inercia a mostrar a estas familias de forma estereotipada. Del mismo modo a través de estos discursos se están invisibilizando determinadas situaciones a las que la propia escuela contribuye para que las distancias entre familia y escuela se planteen como insalvables. En este sentido fue la Mediadora Intercultural quien me ofreció ambas claves:

Le planteé cual era la mejor forma de acercarme a las familias inmigradas para conocer su visión y poder entrevistarlas. Ella fue rotunda al respecto, en su opinión era mejor que contactara fuera de la escuela, en asociaciones o incluso en la propia calle, porque si lo hacía a través de los centros me relacionarían con ellos y no tendría mucha aceptación. Me cuenta que por su experiencia las relaciones de los centros con las familias, a excepción del centro Andarax, que es más pequeño y parece ser que los profesores/as están más preocupados por cuidar las relaciones con las familias, el resto no se preocupaba en conocer la situación de estas familias lo que hacía que estas no se sintieran cómodas en la escuela. (Conversación: Mediadora Intercultural)

Desde las continuas denuncias por parte del profesorado sobre que las familias “latinoamericanas” no colaboran con la escuela y no se implican en la educación de sus hijos/as como la escuela quisiera que lo hiciesen –ya que se entiende que no les apoyan para que estudien debido a la constante preocupación de estas por el trabajo–, se dibuja una idea de estas familias muy clara. Pero al contrastar estos planteamientos, con la percepción que

²²¹ Argumento ya visibilizado en investigaciones anteriores que profundizaban en la percepción del profesorado sobre las familias inmigradas (Carrasco, *et al.*, 2001, 2004a; Pàmies, 2006; Garreta, 2009).

las propias familias tienen de estas relaciones la situación se complejiza y deja ver que en esta turbia relación familia–escuela existen más elementos a tener en cuenta.

En primer lugar ese desinterés que la escuela les atribuye a las familias sobre el desarrollo académico de los hijos/as no se visibiliza por lo general en los discursos de las familias con las que yo he trabajado. De hecho se aprecia todo lo contrario:

La abuela de Ricardo me dice que para ella es muy importante que el chico estudie porque aquí tiene posibilidades que allá no tendría, puede ir a una buena universidad, ser alguien en la vida y no depender de nadie. (Conversación: Abuela de Ricardo)
Yo siempre he mirado porque mi niña estudie y pueda ser alguien el día de mañana, acá la verdad es que yo estoy contenta porque los profesores se preocupan mucho por ella y veo que le cuesta un poco pero lo va sacando. (Madre de Evelyn)

Y a pesar de que existan experiencias en las que el horario de trabajo de las familias, o las situaciones conflictivas en el seno de estas, supongan un impedimento para poder dedicar tiempo al apoyo académico de los hijos/as fuera de la escuela, las familias dicen poner en práctica diversas estrategias en este sentido:

Las cosas del colegio yo ya no le puedo decir, o sea, porque todo lo lleva él pero son otras cosas, aquí viene y él estudia y yo ya no le puedo decir a él porque yo me voy a trabajar, él se queda aquí sólo y yo ya no sé... (...) yo lo que hago aquí es que vengo, lo que hago es comer y me voy, y es que así estoy. Pero yo le pregunto y él dice que tiene el problema de inglés, también dice que él se sabe el libro pero que nos sabe luego responder a las preguntas, o sea, él dice: –Mami, si yo lo sé, lo que no sé es por qué no lo hago bien– Y yo es que no lo entiendo eso, él dice que no lo sabe por qué y yo no sé, como no le puedo ayudar tampoco, tiene un chico que le ayuda, lo que pasa que yo también pienso que como el chico es ecuatoriano de pronto no tiene la idea de cómo piensan aquí, porque yo había pensado ponerle mejor un profesor privado de inglés, porque de física también le he apuntado a una academia para que...pero no sé. (Madre de Luis)
Me dice que como las cosas en su casa no estaban muy bien, habló con la madre de la amiga de Claudia para que se la llevara a su casa por las tardes y así pudieran estudiar juntas. (Conversación: Madre de Claudia)

En base al conocimiento que me ofrecieron las cuatro familias que colaboraron en mi investigación, –todas ellas tremendamente diversas en cuanto a sus procesos migratorios, sus historias familiares, sus circunstancias sociales y económicas, etc.,– no puedo argumentar que exista desinterés porque sus hijos/as estudien. Pero lo que sí que se evidencia es cierto rechazo a las formas en las que el profesorado se

comunica y relaciona con ellos/as y que perciben de manera opuesta a como era en su país:

... lo que quieren allá es que los padres vayan a hablar, que se interesen, entonces yo pues quisiera hablar con la profesora que me explique, porque los profesores de allá ven que están interesados los padres y que están por sus hijos, si no dice: Tu madre no viene, nunca te acerca... y si no vas, allí te llaman, te buscan si no vas allí y aquí no, entonces yo digo bueno quiero hablar con la profesora de Inglés para ver qué es lo que pasa, pero luego me mandó decir que estaba bien y madre mía, ¿cómo va a decir que está bien si mi hijo está mal en inglés? O sea, me pareció eso... no sé. (Madre de Luis)

La madre de Claudia me cuenta que ella allá sentía a los profesores más cercanos, que aquí la relación es muy fría y que a ella solo la han llamado para quejarse de sus hijos y no para proponerle soluciones. Se queja de que siente que no entienden la situación en la que ella se encuentra aquí, que tiene que trabajar muchas horas y no puede ocuparse como ella quisiera de todo, pero que en lo que pueda quiere ayudar a los profesores. (Conversación: Madre de Claudia)

Se dibuja así una idea de la escuela y del profesorado de *aquí* como distante, fría, poco comprensiva con las situaciones en las que se encuentran estas familias:

... no conozco a ninguno de sus profesores, porque fui a ver las notas y no estaban que llegué tarde un día y me atendió otra persona, y de ahí otro día pedí una cita con la profesora de Inglés pero no me la dio, mandó a decir que fuera a una hora que yo no podía ir allá y no fui, no fui, porque yo quería hablar con ella para que me dijera... porque así se hace en mi país, pero aquí parece que no tienen costumbre a eso, parece que le molestase. (Madre de Luis)

Algo sobre lo que también se pronuncia el propio alumnado:

Por ejemplo, allá tenía una profesora que recuerdo con mucho cariño porque me ayudaba mucho, se interesaba por mí y hablaba siempre con mi madre. Eso es algo que aquí no ves, y menos en el instituto. Los profesores pasan de todo en general. (Claudia)

Sin ánimo de justificar ninguna de las posiciones en las que se sitúan tanto profesorado como familia, dado que como he mostrado cada uno argumenta la cuestión en términos de defensa y ataque con respecto al otro, entiendo que el problema se localiza en la falta de comunicación planteada en términos de igualdad entre ambas partes, en las miradas llenas de estereotipos y prejuicios que despliegan tanto escuelas como familias y que no permiten traspasar las barreras que se han construido entre unas y otras.

CONCLUSIONES

¿Cómo concluir un trabajo que, más que terminar, está permitiéndome trazar nuevas cuestiones? ¿Cómo cerrar la investigación que ha ocupado mi vida los últimos cinco años?

Es evidente que esto no puede hacerse en unas páginas, ni siquiera es mi intención plantear un punto final, cuando entiendo que esto es tan solo un punto y seguido que supone una ocasión inmejorable para esbozar nuevos retos en futuras investigaciones, pero antes debo echar la vista atrás...

Dos han sido los ejes centrales de este trabajo: la gestión de la diversidad y la construcción de alteridad. Fenómenos a los que me aproximado desde la etnografía (Wolcott, 2005; Velasco y Díaz de Rada, 2006; Hammersley y Atkinson, 1994) y el Análisis Crítico del Discurso (Van Dijk, 1999, 2005; Fairclough, 2001), y que convirtiéndose en mis objetos teóricos de estudio, he abordado desde un contexto a mi entender privilegiado –dado que es el “único espacio de contacto obligatorio” (Carrasco, 2004b) entre las personas y sus diversidades– como es la escuela²²². Y es en ella, por lo que tiene de institución contradictoria al generar y construir diferencias pero desde un discurso de igualdad que, entiendo, se traduce en homogeneidad, que he querido indagar en dichas relaciones y fenómenos.

Explicaré esta relación trazando la hoja de ruta que he seguido a lo largo del trabajo y que se ha planteado sobre dos objetivos principales.

²²² Una de las obras recientes de referencia para profundizar en la relación entre la escuela y la etnografía es la editada por María Isabel Jociles y Adela Franzé (2008) “¿Es la escuela el problema? Perspectivas socioantropológicas de etnografía y educación.”

Por un lado, mi *primer objetivo* era ahondar en la forma en la que en la escuela se gestiona la diversidad –en su sentido más amplio– o mejor dicho las diversidades. Para ello he tratado no solo de describir las múltiples formas –tanto explícitas como implícitas– de abordar una cuestión inherente a la condición humana, si no que he *etnografiado* las prácticas, los significados, usos e intenciones que se despliegan al poner en marcha determinadas medidas diseñadas para “atender a la diversidad”, en cada uno de los contextos escolares de mi investigación²²³.

Como he mostrado, la escuela no escatima a la hora de plantear medidas que *traten*, incluso *palien*²²⁴ esa diversidad: para ello se modifica la organización escolar, se plantean adaptaciones curriculares, se ponen en marcha programas de refuerzo, se diversifica el currículum... Todo ello apoyado en un reconocimiento, cada vez mayor, de la autonomía de los centros (que como he mostrado detalladamente despliegan diversas estrategias en este sentido). Pero desde mi punto de vista, en realidad se está generando un espejismo tras el que se esconde el objetivo último de la escuela: que no es otro que la producción de orden social.

En esta línea, mantengo que el proyecto escolar es un proyecto homogeneizador, aunque he presentado un aparato escolar profundamente preocupado por la diversidad (pero para *erradicarla*), a la vista de las medidas que se despliegan para tal fin. Dicha contradicción tiene su base en el significado que adquiere la propia diversidad para la escuela. Esta se interpreta normalmente como amenaza, como problema (Jociles, Franzé y Poveda, 2009; Garreta, 2001) como obstáculo para la consecución de unos objetivos escolares que apuntan a la homogeneidad, algo que puede verse

²²³ Y todo ello no sin ser consciente de los enormes obstáculos que la escuela plantea al quehacer etnográfico cuanto se trata de ahondar en los diversos significados que adquieren los fenómenos sociales como la gestión de la diversidad, la cual viene procesada de manera peculiar en contextos institucionales y burocratizados (Díaz de Rada, 2005)

²²⁴ Uso estas expresiones porque en la mayoría de los casos –y sin deslegitimar los enormes esfuerzos individuales que despliegan algunos/as profesores y profesoras que a modo de *heroínas* y *héroes* trabajan y luchan por un reconocimiento real, en condiciones de igualdad, de todas las diversidades en la escuela– la diversidad del alumnado es entendida como déficit, como si fuera una enfermedad que debe tratarse para lograr que el alumnado se adapte a la lógica escolar.

al indagar en los objetivos de las medidas expuestas en este trabajo, centrados en que todo el alumnado alcance los objetivos esperados, al menos en teoría, y para lo que deben adaptarse a lo que se considera como “normal”²²⁵.

Aunque es evidente que no siempre se consigue, gran parte de los resultados de la aplicación de dichos dispositivos para “atender a la diversidad”, como he mostrado, dicen ir en pro de la integración cuando lo que producen es aislamiento (recuérdese las situaciones comentadas sobre las ATAL, o los Programas de Diversificación Curricular) y terminan, en no pocos casos, potenciando el desapego por parte del alumnado considerado “diverso”, hacia la institución escolar²²⁶. Mucho más si dicho alumnado se resiste a *igualarse* e insiste en mantener su heterogeneidad, lo que le impedirá llegar a sentirse identificado, y mucho menos reconocido, en su *diversidad*.

Mantengo que dicha lógica homogénea, y *homogeneizante*, se fundamenta en la consecución de una supuesta igualdad. La escuela trabaja para hacernos iguales, pero ¿iguales a qué? ¿ante qué? ¿para qué?²²⁷

Considero que en este contexto la idea de *igualdad* originalmente venía ligada a la de hacernos a todas y todos ciudadanas/os, por el componente tan importante que esta idea –que se interioriza como sentimiento de pertenencia– tiene para el manteniendo de las sociedades en su forma de Estado-nación. El hacernos a todos/as compartir una cosmovisión para

²²⁵ Algo que se evidencia en la falta de medidas y mecanismos que favorezcan las interacciones entre los chicos y chicas insertos en programas específicos de atención a la diversidad y el resto del alumnado del centro, que eviten su aislamiento y el mantenimiento de ideas que les construyen como “diferentes” y fuera de “lo normal”. Aspectos que dificultan, cuando no impiden, la integración –entendida como reconocimiento– de dicho alumnado en la vida social escolar.

²²⁶ Algo que han puesto de manifiesto muchas de las investigaciones y trabajos publicados en el contexto español (García y Granados, 2000; Ballestín, 2010; Jociles, Franzé y Poveda, 2010; Poveda, Jociles y Franzé, 2009; Franzé 2008, entre otros).

²²⁷ Quizá la clave esté en el concepto de igualdad que la escuela está manejando en este contexto, que lejos de planteamientos cercanos a la igualdad de oportunidad y derechos que se reivindican desde gran parte de las posiciones “inter/multi-culturales”, está gestionándose como una igualdad identitaria: hacernos a todos/as iguales y prescindir del, en mi opinión necesario, reconocimiento de la diversidad inherente a todo ser humano.

poder convivir, es esencial y en este sentido rescato las ideas de Louis Althusser entendiendo que la escuela, como aparato ideológico del Estado, tiene un papel crucial en la generación de dicho sentimiento de pertenencia. Pero dicho rol normalmente se ve apoyado por otras instituciones socializadoras –como la familia–, por lo que cuando se elaboran mensajes diferentes en unas y otras instituciones emergen determinadas diversidades que se hacen visibles en la escuela y que esta trata de gestionar encajándola en un orden social establecido²²⁸.

Es por todo lo expuesto que considero que el sistema escolar está generando desigualdades al tratar de gestionar la diversidad con intenciones homogeneizadoras (García, Granados y Pulido, 1999; Franzé, 2001; Olmos Alcaraz, 2010). La escuela dice que se preocupa por la diversidad, y esto es algo que se puede demostrar a la luz de las numerosas medidas diseñadas en este sentido, pero al mismo tiempo está produciendo grandes dosis de alteridad ¿cómo explicar esta aparente contradicción?

En este trabajo me he aproximado de forma general a algunas de las posibilidades de construcción de la diferencia como desigualdad que se fundamentan en los constructores de alteridad más potentes en cualquier contexto, y en concreto en el escolar, como son el *sexo-género*, la *edad* o la *clase social*. Y me he detenido intencionadamente en uno de ellos, desde el que he mostrado dichas construcciones de alteridad: *la nacionalidad*, –y cómo esta es etnificada en el discurso escolar²²⁹– ya que se ha convertido en

²²⁸ Es evidente que esta es solo una cara de la crítica que puede hacerse al sistema escolar del estado español. Este se encuentra mayoritariamente ubicado en un enfoque pedagógico tecnocrático –aunque tímidamente ya se despliegan enfoques pedagógicos significativos incluso críticos–, en el que prima una concepción técnico-instrumental del conocimiento, desde la que se entiende que el saber es objetivo y neutro, que tiene una visión instrumental y de rentabilidad material del aprendizaje, que favorece el desarrollo de identidades individualistas y de actitudes competitivas entre su alumnado y en ella misma. Prueba de ello es que el sistema escolar español ha aceptado someterse a los ya conocidos, y comentados, rankings internacionales de calidad en los que no salimos muy bien parados y la justificación que se da desde la escuela pasa, no en pocas ocasiones, por culpar de dichos resultados a los *otros*, a los *diferentes*... a los considerados como *diversos* por excelencia: el alumnado inmigrado de nacionalidad extranjera.

²²⁹ A modo de *experimento* he tratado de diseccionar cada uno de estos aspectos, mostrando cómo operan en la construcción de alteridad en los contextos concretos de mi investigación. El reconocimiento de la interdependencia de dichos constructos es inevitable

un marcador ineludible a la hora de desplegar medidas de atención a la diversidad, una diversidad que viene de la mano de poblaciones identificadas como “inmigrantes” o “extranjeras”.

Así, el *segundo gran objetivo* era mostrar cómo se construye la alteridad del alumnado de nacionalidad extranjera en la escuela y cómo esta se etnifica y reinterpreta –en la línea de trabajos como los de Jordi Pascual (1997), Eduardo Terrén (2001), Silvia Carrasco (2003) Antonia Olmos (2010)–, llegando a adoptar diversos significados definidos por esas construcciones en torno a lo *étnico*, a la *otredad*, que limitan distancias y cercanías entre la idea de *nosotros/as* y de *los/as otros/as*.

He querido mostrar casos “extremos” en estas construcciones de alteridad (*minorías modelo vs minorías problematizadas*), para centrarme en el ejemplo claro de cómo, desde retóricas de la igualdad, se construyen cercanías y diferencias que no hacen más que visibilizar el claro proyecto nacional que despliega el sistema escolar, al mismo tiempo que deja expuesta esa clara visión colonial, eurocéntrica, imperialista que atraviesa los planteamientos que se hacen desde *aquí* hacia un concreto *allí*.

Todo lo que se valoraba desde el discurso producido en la escuela, como aspectos positivos inherentes al alumnado denominado “latinoamericano” (la docilidad, el respeto, el dominio de la lengua vehicular de la escuela, y la invisibilidad), son claramente aproximaciones al modelo tradicional de escuela para la que el alumnado es un mero recipiente en el que volcar determinados contenidos. Características, al mismo tiempo, de ciudadanos/as modelos de un Estado–nación que prefiere una población sumisa y obediente a personas críticas, activas y responsables con ellas mismas y su entorno. En esta lógica, los aspectos destacados como “negativos” que impiden que la población identificada como “latinoamericana” se inserte en igualdad de condiciones en este sistema

y se hace visible en el análisis del discurso como he venido mostrando. Tan solo una mirada al Anexo III en el que se muestran los etnónimos manejados en los discursos y en qué términos son identificados, nos deja ver dicha relación.

escolar (falta de atención, otros intereses ajenos a la escuela, determinadas actitudes interpretadas como anti-escolares, etc.) revelan la clara incompetencia del propio sistema para gestionar determinada diversidad. Todos sus esfuerzos por igualarles con *nosotros* se desvanecen en el momento en que, desde la escuela, se les atribuyen diferencias insalvables por *sus orígenes*, por *sus escuelas*, por *sus familias*, al fin y al cabo por “*ser como son*”, responsabilizándoles de un fracaso que la propia escuela construye y, en ocasiones, provoca.

Dicho de otra forma, la fórmula está planteada: para encubrir e incluso justificar el propio fracaso del sistema escolar al pretender ordenar y homogeneizar la diversidad²³⁰, se señalan las diferencias *de los/as otros/as*, se les identifica, se les señala y presenta como *diferentes* y por lo tanto se interpreta que son poco aptos/as para *nuestra* escuela, y por lo tanto para *nuestra* sociedad.

Pero, afortunadamente, este mensaje no siempre cala, o al menos no del todo, a pesar de que el sistema escolar lo pretenda, lo promueva, e incluso lo desarrolle. La prueba está en nuestras sociedades diversas y cambiantes; en las nuevas formas de entender la escuela más conectada a una realidad que demanda día a día ese reconocimiento explícito de la diversidad, incluso en las experiencias individuales que en este trabajo he plasmado y desde

²³⁰ Parece mentira que estas lógicas actuales, fueran detectadas, denunciadas y planteadas por una de las obras que me ha inspirado enormemente en este trabajo como la de Carlos Lerena (1983), “Reprimir y Liberar”. Un sistema escolar incómodo consigo mismo que plantea eternas reformas, alternativas y soluciones para, a priori, encajar en una sociedad cada vez más diversa. Planteamientos que siguen teniendo las mismas respuestas, reprimir y liberar. Formas que, desde sus orígenes, la escuela ha adoptado y que funcionan como categorías complementarias que se solapan y confunden llegando a articularse hasta llegar a entender la liberación como una concesión para reprimir mejor, para que la autoridad se imponga –ya que no existe mejor legitimación que cuando de forma libre aceptamos y reconocemos algo–. Son pues dos caras que intentan mostrarse opuestas pero que tienen un mismo rostro: el poder hegemónico, jerárquico, patriarcal, colonial...al fin y al cabo, el motor que mueve las lógicas escolares en las que, si no se encaja, se es desterrado/a sin compasión. Aplicado a mi investigación la liberación pasa por esa desmedida atención a la diversidad que se despliega en el sistema escolar, mientras que la represión queda expuesta en el momento en el que esa atención está encubriendo la intención del propio sistema por fagocitar toda esa diversidad entendida como “problema” y amenaza.

las que vemos las diversas estrategias que esos/as escolares llamados/as “latinoamericanos/as” despliegan para gestionar sus propias identidades.

Mucho camino queda por recorrer, seguir indagando en la gestión de la diversidad, la construcción de la diferencia en diversos contextos, la construcción de alteridad... Todo ello no es más que seguir preguntándonos cómo nos relacionamos en un mundo cada vez más cambiante que hasta ahora se ha regido por lógicas de diferenciación y jerarquización que solo han contribuido al manteniendo y la creación de desigualdades.

Actualmente, con un modelo socioeconómico en crisis, se nos dibuja un horizonte de posibilidades para el cambio hacia un modelo de sociedad, e inevitablemente de escuela, que tome conciencia de su carácter global, que rompa fronteras, que dé prioridad a las personas, reconociéndolas en su diversidad, y es que: “La educación del futuro debe ser una enseñanza fundamental y universal, centrada en la condición humana” (Morín, 2001: 27) de la que nadie puede ser excluido/a.

BIBLIOGRAFÍA

- ABAJO, J. E. y S. CARRASCO (eds.) y EQUIPO DE INVESTIGACIÓN SOBRE EL ÉXITO ESCOLAR DEL ALUMNADO GITANO (2004): *Trayectorias de éxito escolar de gitanas y gitanos en España: Encrucijadas sobre educación, género y cambio cultural*. Madrid: Instituto de la Mujer (MTAS) y CIDE (MEC), Colección Mujeres en la Educación, 4.
- ABU-SHAMS, L., 2006. Educación, lengua y cultura: la escolarización de los niños marroquíes en España (1-28). En N.H. NOUAOURI, y F. MOSCOSO GARCÍA (Eds.). *Actas del primer congreso árabe marroquí: estudio, enseñanza y aprendizaje*. Cádiz: Universidad de Cádiz.
- ADORNO, R., 1988. El sujeto colonial y la construcción cultural de la alteridad. *Revista Crítica literaria latinoamericana*, 14, 28, 55-68.
- AGUILERA IZQUIERDO, R., 2006. El acceso de los inmigrantes irregulares al mercado de trabajo: Los procesos de regularización extraordinaria y el arraigo social y laboral. *Revista del Ministerio de Trabajo e Inmigración*, 63, 175-195.
- ALAEZ CORRAL, B., 2005. Nacionalidad y ciudadanía ante las exigencias del estado constitucional. *Revista de Estudios Políticos*, 127, 129-160.
- ALBERICIO, J. 1997. *Las agrupaciones flexibles*. Barcelona: Edebé.
- ALBERICIO, J., 1995. *Los agrupamientos flexibles como modalidad organizativa entre la escuela graduada y la escuela para el progreso continuo., común y diferente de los alumnos*. Tesis Doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.
- ALCARAZ, N., R.M. CAPARRÓS, E. SOTO, R. BELTRÁN, A. RODRIGUEZ y S. SANCHEZ, 2013. ¿Evalúa PISA la competencia lectora? *Revista de Educación*, 360.
- ALEGRE CANOSA, M.A., 2004. *Geografies adolescents a secundària. Els posicionaments dels fills i filles de famílies d'origen immigrat en els mapes relacionals i culturals articulats en l'àmbit escolar*. Tesis doctoral. Departament de Sociologia. Universitat Autònoma de Barcelona.
- ALEGRET i TEJERO, J.L., 1998. La educación intercultural en Europa: un enfoque curricular. (43-50). En J.M, PALAUDARIAS, X. BESALÚ y G. CAMPANI (Comp.), *La educación intercultural en Europa: un enfoque curricular*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- ALEGRET i TEJERO, J.L., 1993. *Como se enseñan los otros. Análisis de la representación racialista de la diversidad étnica en los libros de texto de EGB, BUP y FP utilizados en Cataluña en la década de los 80*. Tesis

- Doctoral. Departamento de Historia de las sociedades precapitalistas y Antropología Social. Universidad Autónoma de Barcelona.
- ALEGRET, J. MORERAS y C. SERRA, 1991. *Cómo se enseña y cómo se aprende a ver al otro*. Barcelona: Consell de Benestar Social de l'Ajuntament de Barcelona.
- ALTHUSSER, L., 1977 [1970]. *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. México: Grijalbo.
- ANDERSON, B., 1993 [1983]. *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- ANYON, J., 1980. Social Class and the Hidden Curriculum of Work. *Journal of Education*, 162, 67-92.
- APARICIO GÓMEZ, R., 2004. *La integración de los hijos de los inmigrantes de la llamada segunda generación*. 4º Congreso sobre la Inmigración en España. Ciudadanía y Participación. Girona 10-13 de noviembre de 2004. Obtenido de la página web: http://www.udg.edu/congres_immigracio/ESP/index.htm [Última consulta 09/11/11].
- APARICIO, P. (Coord.), 2008. Desde la diversidad hacia la desigualdad: ¿destino inexorable de la globalización? [Monográfico en línea]. *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 9, 2. Universidad de Salamanca. [Fecha de consulta: 15/03/2012].
- APARICIO, R y S. VEREDAS, 2003. *El entorno familiar de los menores de origen extranjero escolarizados en Madrid*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.
- APPLE, M.W., 1994. *Educación y poder*. Barcelona: Paidós/MEC.
- APPLE, M.W., 1989. *Maestros y Textos. Una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Madrid: Paidós/MEC
- APPLE, M.W., 1986 [1979]. *Ideología y Currículum*. Madrid: Akal.
- ARAMBURU, M., 2005. *Los otros y nosotros. Imágenes del migrante en Ciutat Vella de Barcelona*. Madrid: Ministerio de Cultura.
- ARDAO, A., 1993. *América latina y la latinidad*. México: UNAM-CCyDEL.
- ARDAO, A., 1980. *Génesis de la idea y el nombre de América Latina*. Caracas: Centro de Estudios Latinoamericanos "Rómulo Gallegos".
- ARDAO, A., 1977. "Del mito ariel al mito anti-ariel" *Actualidades 7*: 7-27.

- ARDAO, A., 1965. La idea de Latinoamérica. *Semanario Marcha*, 1282.
- ARJONA GARRIDO, A., 2004. *Inmigración y mercado de trabajo: al caso de la economía étnica en Almería*. Universidad de Almería. Servicio de Publicaciones.
- ARJONA GARRIDO, A., 2002. Inmigración y mercado de trabajo (125-152). En Actas del III Congreso sobre la inmigración en España, *La inmigración en España: contextos y alternativas* (Vol. III). Granada: Laboratorio de Estudios Interculturales.
- ARJONA GARRIDO, A. y J. CHECA OLMOS, 2007. Ubicación espacial de los negocios étnicos en Almería. ¿Formación de enclaves económicos étnicos? *Estudios Geográficos*, 68, 263, 391-415.
- ARJONA GARRIDO, A. y J. C. CHECA OLMOS, 2006. Economía étnica. *Revista internacional de sociología (RIS)*, 64, 45, 117-143.
- ARJONA GARRIDO, A. y J.C. CHECA OLMOS, 1998. Las historias de vida como método de acercamiento a la realidad social. *Gazeta de Antropología*, 14, 10. Obtenido de la página web http://www.ugr.es/~pwlac/G14_10JuanCarlos_Checa-Angeles_Arjona.pdf [última consulta 12/05/2012]
- ARJONA GARRIDO, A. (Dir.), J.C. CHECA OLMOS, F. CHECA OLMOS y M. GARCÍA GÓMEZ, 2008. *Jóvenes inmigrados y educación en España. Variables que afectan en su incorporación a la Universidad de Almería: propuestas de actuación*. Almería, España: Editorial Comares.
- ASTRADA, C., 1963. *Tierra y figura*, Buenos Aires: Ameghino.
- AUBERT, A., A. MEDINA y M. SÁNCHEZ, 2000. De las agrupaciones flexibles a los grupos interactivos. *VIII Conferencia de Sociología de la Educación, Madrid, 14-16 de septiembre*. Documento Multicopiado.
- AUGÉ, M., 2000 [1992]. *Los no lugares. Espacios de anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. Barcelona: Gedisa.
- AZNAR SÁNCHEZ, J. y A. SÁNCHEZ PICON, 2000. Inmigración en tierra de emigración: el caso de Almería. *Economistas*, 18, 86, 97-114.
- BALLESTÍN, B., 2010. Los niños de la inmigración en la escuela primaria: Identidades y dinámicas de des/vinculación escolar entre el “color blindness” y los esencialismos culturalistas (133-160). En M. JOCILES, a. FRANZÉ y D. POVEDA (Eds.), *Etnografías de la infancia y la adolescencia*. Madrid: Catarata.
- BALLION, R., 1986. Le choix du collège: le comportement “éclair” des familles. *Revue française de sociologie*, 27, 719-734.

- BANKS, M., 1996. *Ethnicity: Anthropological Constructions*. Londres: Routledge.
- BARABAS, A.M., 2000. La construcción del indio como bárbaro: de la etnografía al indigenismo. *Alteridades*, 10 (19), 9-20.
- BARÁIBAR LÓPEZ, J.M., 2005. *Inmigración, familias y escuela en educación infantil*. Madrid: Catarata.
- BARLOW, M., 2003. *L'évaluation scolaire, mythes et réalités*, París: ESF.
- BARTH, F., 1976 [1969]. Introducción (9-49). En F. BARTH (Comp.) *Los grupos étnicos y sus fronteras. La organización social de las diferencias culturales*. México: Fondo de Cultura Económica.
- BARTHON, C., 1998. L'école à l'épreuve de la ségrégation. Une étude de cas: Asnières-sur-Seine (179-194). En I. SIMON BAROUH (Dir.), *Dynamiques migratoires et rencontres ethniques*. Paris: L'Harmattan.
- BATLLOR, C., 2003. El aula de incorporación tardía en el IES Palamós. Una experiencia para atender al alumnado inmigrante. *Aula de Innovación Educativa*, 126, 62-66.
- BAUDELOT, CH., y R. ESTABLET, 1976. *La escuela capitalista en Francia*. Méjico: Siglo XXI.
- BAUMAN, Z., 2005. *Modernidad y ambivalencia*. Barcelona: Anthropos.
- BAUMAN, Z., 2003. *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*. Madrid: Siglo XXI.
- BEANE, J.A., 2005. *La integración del currículum. El diseño del núcleo de la educación democrática*. Madrid: Ediciones Morata.
- BEAUVOIR, S., 1975 [1949]. *El segundo sexo*. Buenos Aires: Siglo XX.
- BECERRA PEÑA, S., C. BELDAÑO RIVAS, A. CASTRO SISTEMAS y J. COÑUEPAN MERA, 2011. Prejuicio y discriminación étnica docente hacia niños indígenas en la escuela. *Revista Teoría e Prática da Educação*, 14, 1, 7-17.
- BENGOA, J., 2000. *La emergencia indígena en América Latina*. Santiago de Chile: FCE.
- BENITO, A., 2007. La LOE ante el fracaso, la repetición y el abandono escolar, *Revista Iberoamericana de Educación*, 43 (7). Obtenido de la página web: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1847Martin.pdf> [última consulta 02/03/2011]
- BENITO, R. e I. GONZÁLEZ, 2007. *Processos de segregació escolar a Catalunya*. Barcelona: Mediterránea.

- BEREITER, C. y S. ENGELMAN, 1966. *Teaching Disadvantage Children in the Pre-School*. Nueva York: Prentice Hall.
- BEREMENYI, B.A., 2011. Cuando la etnicidad supedita la nacionalidad. Complicando la noción de minoría modelo entre inmigrantes “del este” en España (1619-1627). En F.J. GARCÍA CASTAÑO y N. KRESSOVA. (Coord.) *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía*. Granada: Instituto de Migraciones.
- BEREMENYI, B.A., 2007. “Claro hijo, vaya a la escuela y si se aburre lo sacamos”. *Relaciones y experiencias de los gitanos de Badalona y los rom de Bogotá con la educación escolar*. Tesis Doctoral. Departament d’Antropologia Social i cultural. Universitat Autònoma de Barcelona.
- BERGER, P. y T. LUCKMANN, 2001 [1968]. *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- BERGER, P, L. BERGER y K. HANSFRIED, 1979. *Un mundo sin hogar. Modernización y conciencia*. Santander: Sal Terrae.
- BERNSTEIN, B., 1990. *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. Barcelona: El Roure.
- BERNSTEIN, B., 1989. *Clase, código y control*. Madrid: Akal.
- BERNSTEIN, B., 1985. Clases y pedagogías: visibles e invisibles. *Revista Colombiana de Educación*, 15, 75-107.
- BERTAUX, D., 1999. El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades. *Proposiciones*, 29, 1-22. Obtenido de la página web <http://preval.org/files/14BERTAU.pdf> [Última consulta 26/06/2012].
- BERTRAN TARRÉS, M., 2005. *Relacions entre famílies immigrades i institucions educatives en l’etapa de zero a sis anys*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- BESALÚ, X., 2006. El plan para la lengua y la cohesión social (Plan LIC) del gobierno de Cataluña. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20 (2), 45-68.
- BESALÚ i COSTA, X., 2002. *Diversidad cultural y educación*. Madrid: Síntesis
- BHABHA, H., 1994. *The location of culture*. Nueva York: Routledge.
- BILBAO, F., 1856. *Iniciativa de la América. Idea de un Congreso Federal de las Repúblicas*. Obtenido de la página web: <http://www.bicentenarios.es/doc/8560622.htm> [última consulta 09/12/2011]

- BLIXEN, O., 1981. La valoración de la Barbarie. *Scripta Ethnologica*, 6, 23-39.
- BOIVIN, M., A. ROSATO y V. ARRIBAS, 2004. Constructores de Otredad. Una introducción a la Antropología Social y Cultural. Buenos Aires: Antropofagia.
- BOLIVAR, A., 2006. Familia y escuela: dos mudos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación*, 339, 119-146.
- BOLIVAR, A., 2004. Ciudadanía y escuela pública en el contexto de diversidad cultural. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20, 15-38.
- BOLIVAR, A. y L. LÓPEZ, 2009. Las grandes cifras del fracaso y los riesgos de exclusión educativa. *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, 13, 3, 51-78.
- BOURDIEU, P., 2002 [1966]. *Campo de poder, campo intelectual. Itinerario de un concepto*. Buenos Aires: Montresor.
- BOURDIEU, P., 1997a. *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo Veintiuno.
- BOURDIEU, P., 1997b [1994]. *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- BOURDIEU, P. 1990[1984]. *Sociología y Cultura*. México Grijalbo.
- BOURDIEU, P y J.C. PASSERON, 1996 [1979]. *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- BOURDIEU, P y J.C. PASSERON, 2009 [1964]. *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- BRENNAN, W.K., 1988. *El currículo para niños con necesidades educativas especiales*. Madrid: Siglo XXI, MEC.
- BRICEÑO LINARES, Y., 2004. Inmigración, exclusión y construcción de la alteridad. La figura del inmigrante en el contexto español (201-219). En D. MATO (Coord.), *Políticas de ciudadanía y sociedad civil en tiempos de globalización*. Caracas: FACES, Universidad Central de Venezuela.
- BUENDÍA EISMAN, L. 1997. La formación del profesorado en atención a la diversidad (49-67). En J. RUIZ CARRASCOSA y A. MEDINA GÓMEZ (Coords.) *Atención a la Diversidad en la Educación*. Baeza, Jaén: Universidad Internacional de Andalucía, Sede Antonio Machado

- BUENDÍA EISMAN, L. 1996. Formación de los profesores para una escuela intercultural. En *I Jornadas sobre invernaderos e inmigrantes: Marginación y educación intercultural*. Almería.
- BURIN, M., 1996. Género y psicoanálisis: subjetividades femeninas vulnerable (61-79). En M. BURIN y E. DIO BLEICHMAR (ed.). *Género, psicoanálisis y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.
- BURR, V., 1995. *An introduction to social constructionism*. London: Routledge.
- BUSTOS, N.A., 2010. El proyecto de unidad latinoamericana (16-27) En H. BIAGINI, R. MALIANDI y G. OVIEDO (Comp.), *200 años de pensamiento latinoamericano. VII Jornadas de Filosofía de UCES*. Buenos aires: Fundación de Ciencias empresariales y sociales.
- BUTLER, J., 2007. *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós.
- CABALLERO, Z. B., 1999. *Identidad, aprendizaje y conflicto en la escuela multicultural*. Tesis Doctoral presentada en el Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Universidad de Barcelona.
- CABRERA, A., 2003. *Acogida y escolarización del alumnado inmigrante en el sistema educativo (Almería)*. Almería: Delegación provincial de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía, Asesor de Educación Intercultural. Material Multicopiado.
- CALVO SÁNCHEZ, A., 2012. "Instituto Central Aluche": Desafección escolar y etnicidad en un barrio del sur de Madrid. ETNIA-E Cuadernos de Investigación etnográfica sobre infancia, adolescencia y educación del IMA/FMEE. Obtenido de la página web <http://e-revistas.ima.org.es/> [última consulta 04/07/2012]
- CAMPOS PÉREZ, L., 2010. La imagen del indio en la construcción histórico-cultural de la identidad. Estudio comparado de su representación iconográfica en los manuales escolares de México y España (1940-1945). *Memoria y Sociedad*, 14, 28, 107-124.
- CAMPOS PÉREZ, L., 2007. Representando al enemigo. Iconografía del otro en los manuales escolares de Historia durante el primer franquismo. *Actas del Primer Congreso de Jóvenes Historiadores*, 20, 1-19. Obtenido de la página Web: <http://ifc.dpz.es/publicaciones/ebooks/id/2715> [última consulta 03/06/2012].
- CARA RODRÍGUEZ, J.F., 2003. *El modelo de Aulas Temporales de Adaptación Lingüística en Andalucía: Historia, desarrollo y alternativas de*

la atención educativa a población inmigrante extranjera en la escuela. Almería: Delegación Provincial de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía. Material multicopiado.

- CARABAÑA, J., 2008a. Las diferencias entre países y regiones en las pruebas PISA. Obtenido de la página web: http://www.colegiodeemeritos.es/DocumentosDelColegio_Documento2_InformePisa/seccion=32&idioma=es_ES&id=2008052910570001&activo=1. do [última consulta 18/04/2012]
- CARABAÑA, J., 2008b. PISA 2006: sin novedad. *Claves de razón práctica*, 179, 22-29.
- CARBONELL, J., N. SIMÓ y A. TORT, 2005. Magrebíes en las aulas. Municipio, escuela e inmigración: un caso a debate. Barcelona: EUMOOctaedro.
- CARBONELL, J., N. SIMÓ y A. TORT, 2002. L'escolarització dels infants immigrants (37-44). *Magribins a les aules. El model de Vic a debat*. Universidad de Vic: Eumo Editorial.
- CASADO DÍAZ, M.A. y V. RODRÍGUEZ RODRÍGUEZ, 2002. La migración internacional de retirados en España: limitaciones de las fuentes de información. *Estudios Geográficos*, 63, 248/249, 533-558.
- CARR, W., 1996. *Una teoría para la educación. (Hacia una investigación educativa crítica)*. Madrid: Morata.
- CARRASCO, S., 2012. Informe 2010 sobre la situación de los hijos e hijas de familias inmigradas en Cataluña. Análisis de Índices educativos. *Comunicación presentada en VII Congreso Migraciones Internacionales en España. Movilidad humana y Diversidad Social*. Bilbao, 11, 12 y 13 de abril de 2012.
- CARRASCO, S., 2008. Segregació escolar i immigració: repensant plantejaments i alternatives. *Revista Nous Horitzons, monogràfic immigració i societat catalana*, 190, 1-11.
- CARRASCO, S. (coord.), 2004a. *Inmigración, contexto familiar y educación. Procesos y experiencias de la población marroquí, ecuatoriana, china y senegambiana*. Barcelona: ICE-UAB. [Colección Educación y Sociedad, 15].
- CARRASCO, S., 2004b. Inmigración, minorías y educación: ensayar algunas respuestas y mejorar algunas preguntas a partir del modelo OGBU y su desarrollo. *Suplementos Ofrim*, 11, 40-68.

- CARRASCO, S., 2003. La escolarización de los hijos e hijas de inmigrantes y de minorías étnicoculturales. *Revista de Educación*, 330, 99-136.
- CARRASCO, S., 2001. La llengua en les relacions interculturals a l'escola. *Revista de Didáctica de la Llengua i de la Literatura*, 23, 29-40.
- CARRASCO, S., B. BALLESTÍN, M. BERTRAN y E. BRETONES, 2001. Educación, aculturación y género. Reflexiones desde la investigación en el nuevo contexto multicultural de Cataluña. *Revista Nómadas*, 14, 50-66.
- CARRASCO, S., J. PÁMIES y M. BERTRAN, 2009. Familias inmigrantes y escuela: desencuentros, estrategias y capital social. *Revista Complutense de Educación*, 20, 1, 55-78.
- CARRASCO, S. J. PÁMIES, M. PONFERRADA, B. BALLESTÍN y M. BERTRAN, 2009. Segregació escolar i immigració a Catalunya: aproximacions etnogràfiques. *EMIGRA Working Papers*, 126. Obtenido de la página web: <http://grupsderecerca.uab.cat/emigra/content/emigra-working-papers-4> [Última consulta 04/03/2012]
- CARRASCO, S. y P. SOTO, 2000. Estrategias de concentración y movilidad escolares de los hijos de inmigrantes extranjeros y de minorías étnicoculturales en Barcelona. *II Congreso sobre la inmigración en España. España y las migraciones internacionales en el Cambio de Siglo*. Madrid: Universidad de Comillas, Instituto Universitario Ortega y Gasset.
- CARRASQUILLA, C. y M. ECHEVERRI, 2003. Los procesos de integración social de los jóvenes ecuatorianos y colombianos en España: un juego identitarios en los proyectos migratorios. *Revista de Estudios de Juventud*, 60, 89-100.
- CASADO SEDA, A., 2003. *Las relaciones interétnicas en el barrio de El Puche (Almería)*. Investigación de Doctorado, Universidad de Almería. Documento Multicopiado.
- CASTILLA SEGURA, J., 2011. Las ATAL: una experiencia andaluza de atención al alumnado de nueva incorporación de origen extranjero. (503-512) En F.J. GARCÍA CASTAÑO y N. KRESSOVA. (Coord.) *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía*. Granada: Instituto de Migraciones.
- CASTILLO TORRES, M.X., 2011. *El sistema educativo del Ecuador*. Maestría en Gerencia y liderazgo Educativo. Universidad Técnica particular de Loja y Pontificia Universidad Católica del Ecuador. Documento multicopiado.

- CASTRO-GÓMEZ, S., y R. GROFOGUEL (Eds.) 2007. *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Universidad Central Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- CEBOLLA BOADO, H., 2009. La concentración de inmigrantes en las escuelas españolas. *ARI: Real Instituto Elcano, Demografía, Población y Migraciones*, 7, 1-9.
- CEBOLLA BOADO, H., 2007. La concentración de minorías étnicas en las escuelas británicas: un análisis sobre la elección de centros. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 118(7), 97-121.
- CHAKRABARTY, D. 2002. *Habitations of modernity: Essays in the wake of subaltern studies*. Chicago: University of Chicago Press.
- CHAMIZO DE LA RUBIA, J., 2001. El alojamiento de inmigrantes en la provincia de Almería. *Andalucía Educativa*, 23:7-9.
- CHECA OLMOS, F., 1995. Oportunidades socioeconómicas en el proceso migratorio de los inmigrantes africanos en Almería. *Agricultura y Sociedad*, 77, 41-82.
- CHECA OLMOS, J.C., 2004. *La diferenciación residencial de los inmigrados en Almería: El caso de Roquetas de Mar*. Almería: Universidad de Almería.
- CHECA OLMOS, J. C. y A. ARJONA GARRIDO, 2007a. Diferenciación residencial en contextos de alta recepción de inmigrantes. El caso de Roquetas de Mar (Almería). *Revista Catalana e Sociologia*, 21, 167-194.
- CHECA OLMOS, J. C. y A. ARJONA GARRIDO, 2007b. Residencia e inmigración: La vida imposible. El caso de los africanos en los municipios almerienses de agricultura intensiva. *Papers: Revista de Sociologia*, 86, 147-166.
- CHECA OLMOS, J. C. y A. ARJONA GARRIDO, 2006. Inmigración y segregación residencial: Aproximación teórica y empírica para el caso almeriense. *Migraciones*, 20, 143-171.
- CHECA OLMOS, J. C. y A. ARJONA GARRIDO, 2005a. Movilización de recursos del empresariado étnico en Almería: La importancia de las redes sociales. *Redes. Revista Hispana para el análisis de redes sociales*, 2-25.
- CHECA OLMOS, J. C. y A. ARJONA GARRIDO, 2005b. Emprendedores étnicos en Almería: ¿una alternativa laboral a la segmentación del mercado de trabajo? *Sociología del trabajo*, 54, 101-126.

- CHECA OLMOS, J. C. y A. ARJONA GARRIDO, 2005c. El vecino no deseado. Situación residencial de los inmigrantes africanos en Almería (España). *Revue Europeenne des Migrations Internationales*, 207, 179, 34-61.
- CHECA OLMOS, J. C., A. ARJONA GARRIDO y F. CHECA OLMOS, 2005. *La economía étnica en el mercado de trabajo almeriense*. Sevilla: Dirección General de Política Migratoria, Junta de Andalucía.
- COLECTIVO IOE, (W. ACTIS, C. PEREDA y M. A. de PRADA), 2006. *Inmigración, género y escuela. Exploración de los discursos de profesorado y del alumnado*. CIDE. Obtenido de la página web: http://www.colectivoioe.org/ficheros_externos/Inmigracion,%20genero%20y%20escuela_%20Exploracion%20de%20los%20discursos%20del%20profesorado%20y%20del%20alumnado_INFORME-GENERO-ESCUELA.pdf [última consulta 05/02/2012].
- COLECTIVO IOÉ (W. ACTIS, C. PEREDA y M. A. de PRADA), 2003. Alumnos y alumnas de origen extranjero: Distribución y trayectorias escolares diferenciadas. *Cuadernos de Pedagogía*, 326, 63-68.
- COLECTIVO IOÉ (W. ACTIS, C. PEREDA y M. A. de PRADA), 2002. *Inmigración, escuela y mercado de trabajo. Una radiografía actualizada*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- COLECTIVO IOÉ (W. ACTIS, C. PEREDA y M. A. de PRADA), 1996. *La educación intercultural a prueba: hijos de inmigrantes marroquíes en la escuela*. Madrid: Centro de investigación y documentación educativa.
- CONTRERAS, J., 2002. Tristes tópicos (sobre la inmigración)(165-192). En J.A. ROCHE y M. OLVIER (Eds.) *Cultura y globalización. Entre el conflicto y el dialogo*. Alicante: Universidad de Alicante.
- CORNEJO, M., F. MENDOZA y R.C. ROJAS, 2008. La investigación con relatos de vida: pistas y opciones del diseño metodológico. *Psykhé*, 17, 1, 29-39.
- CORZO, A. M., 1938. *Ideario del Maestro Indoamericano*. México: DAPP.
- COZAR VALERO, M.E., 1996. La inmigración de origen magrebí en Almería (115-118). En B. LÓPEZ, (Ed.) *Atlas de la inmigración magrebí en España*. Condiciones geográficas de origen y dinámica de asentamientos. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- COZAR VALERO, M.E., 1994. La inmigración africana en Almería. *Revista de la Sociedad Internacional para el Desarrollo*, 24, 87-91.

- CRENSHAW, K.W., 1989. Demarginalizing the intersection of race and sex: A Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *The University of Chicago Legal Forum*, 139-167.
- CRISTOFFANINI, P., 2003. La representación de los Otros como estrategias de construcción simbólica. *Sociedad y Discurso. Aalborg University*, 3, 1-28.
- CÚNEO, D. (Comp.) (1988). *La Reforma Universitaria (1918-1930)*, Caracas: Biblioteca Ayacucho.
- DA CUNHA, M.I., 2007. Diferencia y desigualdad (67-71). En A. BARAÑANO, J. L. GARCÍA, M. CÁTEDRA y M. J. DEVILLARD; (Coord.), *Diccionario de Relaciones Interculturales. Diversidad y Globalización*. Madrid: Editorial Complutense.
- DAVILA LEÓN, O., 2004. Adolescencia y juventud: de las nociones a los abordajes. *Última Década*, 21, 83-104.
- DE LUCAS, J., 2003. *Globalización e identidades. Claves políticas y jurídicas*. Barcelona: Icaria.
- DE LUCAS, J., 2002. Sobre las políticas de inmigración en la Unión Europea un año después del 11 de septiembre de 2001. Inmigración, derechos y ciudadanía. *Cuadernos Electrónicos de Filosofía del Derecho*, 6. Obtenido de la página Web: <http://www.uv.es/CEFD/6/delucas.htm> [última consulta 29/06/2012].
- DE PAZ ABRIL, D., 2007. *Escuelas y educación para la ciudadanía global. Una mirada transformadora*. Colección Ciudadanía Global: Saberes. Barcelona: Intermón Oxfam.
- DE SOUSA SANTOS, B., 2011. Introducción: Las epistemologías del sur (9-22). En CIDOB (Ed.), *Formas-Otras. Saber, nombrar, narrar, hacer. IV Training Seminar de Jóvenes investigadores en Dinámicas interculturales*. Barcelona: CIDOB.
- DEL OLMO PINTADO, M., 2009. Reseña de "Learning a New Land. Immigrant Students in American Society" de SUAREZ-OROZCO, Carola; SUAREZ-OROZCO, Marcelo; TODOROVA, Irina. *Revista de Antropología Social*, 18, 339-341.
- DEL OLMO PINTADO, M. y C. HERNÁNDEZ SÁNCHEZ, 2004. Diversidad cultural y educación. La perspectiva antropológica en el análisis del contexto escolar (443-451). En M.I. VERA MUÑOZ y D. PÉREZ i PÉREZ (Eds.) *Formación de la ciudadanía: Las TICs y los nuevos problemas*.

Alicante: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.

- DELPINO, M.A., 2007. Ser de donde no soy: identidades en conflicto en el ámbito social y educativo. *EMIGRA Working Papers*, 1. Obtenido de la Página web: <http://grupsderecerca.uab.cat/emigra/content/emigra-working-papers-5>. [Última consulta 03/07/2012]
- DEVALLE, S., 2002. Etnicidad e Identidad: usos, deformaciones y realidades (11-29). En S. DEVALLE (Comp.), *Identidad y etnicidad: continuidad y cambio*. México: El Colegio de México, Centro de Estudios de Asia y África.
- DEVILLARD, M.J., 2007. Ciudadano (21-24). En A. BARAÑANO, J.L. GARCÍA, M.CÁTEDRA y M. J. DEVILLAR (Eds.). *Diccionario de relaciones interculturales*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- DIAZ, R., 2001. *Trabajo docente y diferencia cultural. Lecturas antropológicas para una identidad desafiada*. Argentina: Mino y Dávila Editores
- DIAZ DE RADA, A., 2010. *Cultura, antropología y otras tonterías*. Madrid: Trotta.
- DIAZ DE RADA, A., 2008. ¿Dónde está la frontera? Prejuicios de campo y problemas de escala en la estructuración étnica en Sápmi. *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, 63, 1, 187-235.
- DÍAZ DE RADA, A., 2005. ¿Qué obstáculos encuentra la etnografía cuando se practica en las instituciones escolares? (19-52). En A. FRANZÉ, M. JOCILES, B.MARTÍN,D. POVEDA y S. SAMA (Coords.). Actas de la 1ª Reunión Científica Internacional sobre Etnografía y Educación Alzira/Valencia: Germania.
- DÍAZ DE RADA, A., 1996. *Los primeros de la clase y los últimos románticos. Una etnografía para la crítica de la visión instrumental de la enseñanza*. Madrid: Siglo XXI.
- DICKSON, P. W., 2007. *The Magellan Myth. Reflections on Columbus, Vespucci and the Waldseemüller Map of 1507*. Ohio: Printing Arts Press.
- DIETZ, G., 2003. *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica*. Granada, Universidad de Granada.
- DIETZ, G., 1999. Etnicidad y cultura en movimiento: desafíos teóricos para el estudio de los movimientos étnicos. *Nueva Antropología*, 27,56, 81-107.
- DIEZ, J.J., 1982. *Familia-escuela una relación vital*. Madrid: Narcea.

- DOMENECH, E., 2004. Etnicidad e Inmigración. ¿Hacia nuevos modos de integración en el espacio escolar? *Revista Astrolabio: Centro de Estudios Avanzados*, 1.
- DOMINIQUE, J., 1995. La cultura escolar como objeto histórico 131-. En M. MENEGAS y E. GONZALEZ (Coord.) *Historia de las universidades modernas en Hispanoamérica, métodos y fuentes*. México: UNAM.
- DURKHEIM, E., 1976. *La educación como socialización*. Salamanca: Sígueme.
- DUSSEL, E., 1992. *1492. El encubrimiento del otro. Hacia el origen del mito de la modernidad*. Madrid: Nueva Utopía.
- ECHEVERRI BURITICÁ, M.M., 2005. Fracturas identitarias: migración e integración social de los jóvenes colombianos en España. *Migraciones Internacionales*, 3, 1, 141-164.
- ECHEVERRÍA LAVANCERO, A., y E. LOPEZ ZAFRA, 2011. Pigmalión ¿sigue vivo? Inteligencia emocional y percepción del profesorado de alumnos de E.S.O. *Boletín de Psicología*, 102, 7-22.
- ELBOJ SASO, C., C. GARCIA YESTE y A. GUARRO PALLÁS, 2006. La sociología ante las prácticas escolares transformadoras. En M. GARCIA LASTRA, A. CALVO SALVADOR, J.M. OSORO SIERRA, S. ROJAS PERNIA (Coord.) *Convergencia con Europa y cambio en la universidad: XI Conferencia de Sociología de la Educación, Santander, 22, 23, 24 de septiembre*.
- ERIKSEN, T.H., 1997. Ethnicity, race and nation (46-53). En M.GUIBERANU y J. REX. (Eds.). *The ethnicity reader*. Cambridge: Polity Press.
- ERIKSEN, T.H., 1993. *Ethnicity and Nationalism: Anthropological Perspectives*. London: Pluto.
- ERIKSEN, T.H., 1994. Beyond ethnicity? Some recent theoretical trends in the study of ethnicity and nationalism (306-324). En P. KAARSHOLM y J. HULTIN (Eds.), *Inventions and Boundaries: Historical and Anthropological Approaches to the Study of Ethnicity and Nationalism*. Roskilde: International Development Studies, Occasional Paper 11.
- ESCANDELL VIDAL, M.V., 1996. *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- ESCOBAR, A., 2005. *Más Allá del Tercer Mundo Globalización y Diferencia*. Bogotá: ICAN.
- ESCOLANO BENITO, A., 2002. *La educación en la España contemporánea*. Madrid: Biblioteca Nueva.

- ESCUADERO MUÑOZ, J.M., 2005. Fracaso escolar, exclusión social: ¿De qué se excluye y cómo? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 9,1, 1-24.
- ESQUIVEL ALCOCER, L.A., 1995. Análisis de la tríada familia-escuela-sociedad: un estudio comparativo. *Educación y Ciencia*, 4, 12, 51-61.
- FAIRCLOUGH, N., 2001. *Language and power*. Harlow: Longman.
- FEDERACIÓN DE ENSEÑANZA DE CC.OO. DE ANDALUCÍA, 2001. Plan Específico de atención al alumnado inmigrante (13-26). *Libro blanco por la igualdad en la educación*. Sevilla: CC.OO.
- FEITO ALONSO, R., 2003. *Teorías Sociológicas de la educación*. Universidad Complutense de Madrid. Obtenido de la página web <http://www.ucm.es/BUCM/cps/lecturas/4.htm> [última consulta 20/05/2012]
- FELOUZIS, G., F., LIOT y J. PERROTON, 2005. *L'apartheid scolaire. Enquête sur la ségrégation ethnique dans les collèges*. Paris: Seuil,
- FERIA, A., 2002. Aulas puente en El Ejido. Entre la exclusión social y la integración escolar. *Cuadernos de Pedagogía*, 315, 56-60.
- FERNANDEZ ENGUITA, M., 2007. Educar es cosa de todos: escuela, familia y comunidad (13-32). En J. GARRETA (Ed.) *La relación familia-escuela*. Lleida: Edicions de la universitat de Lleida.
- FERNANDEZ ENGUITA, M., 1995. Yo no soy eso... que tú te imaginas. *Cuadernos de Pedagogía*, 238, 35-38.
- FERNANDEZ ENGUITA, M., 1988. El rechazo escolar: ¿alternativa o trampa social? *Política y Sociedad*, 1, 23-35.
- FERNANDEZ ENGUITA, M., L. MENA MARTÍNEZ y J. RIVIERE GÓMEZ, 2010. *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Fundación "La Caixa".
- FERNANDEZ HERRERO, B., 1995. Del bárbaro degenerado al buen salvaje. (Estudios acerca del concepto del indio americano). *Cuadernos Hispanoamericanos*, 536, 7-18.
- FERRER, F., 2008. *L'estat de l'educació a Catalunya 2006-2007*. Informe-Anuari. Fundació Jaume Bofill. Dossier de premsa
- FOUCAULT, M., 2006 [1969]. *La arqueología del saber*. Madrid: Siglo XXI.
- FOUCAULT, M., 2005 [1977]. *Historia de la sexualidad 1: La voluntad del saber*. México: Siglo XXI.
- FOUCAULT, M., 2002 [1975]. *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.

- FRANZÉ MUDANÓ, A., 2008. Diversidad cultural en la escuela. Algunas contribuciones antropológicas. *Revista de Educación*, 345, 111-132.
- FRANZÉ MUDANÓ, A., 2001. *Lo que sabía no valía. Escuela, diversidad e inmigración*. Tesis Doctoral. Departamento de Antropología Social y Pensamiento Filosófico. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- FRANZÉ MUDANÓ, A. 1999. A la sombra del origen: lengua, cultura e identidad en los fundamentos de la ELCO (281-302). En A. FRANZÉ y L. MIJARES (Coord.), *Lengua y cultura de origen: niños marroquíes en la escuela española. Taller de Estudios Internacionales Mediterráneos*. Madrid: Ediciones del Oriente del Mediterráneo.
- FRANZÉ MUDANÓ, A. 1998. Lo que sabía no valía. Trayectoria escolar y construcción de las relaciones entre iguales en la historia de Naima. *Ofrim/Suplementos*, 125-141.
- FREEDMAN, J., 2008. *Klezmer America. Jewishness, ethnicity, modernity*. New York: Columbia University Press.
- FREIRE, P., 1970. *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- FULLANA NOELL, J., 2004. *La búsqueda de factores protectores del fracaso escolar en niños en situación de riesgo*. Obtenido De la página web www.fracasoescolar.com/conclusions2004.fullana.pdf [última consulta 02/12/2011]
- FULLANA NOELL, J., 1995. *Una investigación sobre el éxito y el fracaso escolar desde la perspectiva de los factores de riesgo: implicaciones para la investigación y la práctica educativa*. Tesis Doctoral. Departamento de pedagogía, Universitat de Girona.
- FULLANA, J.; X. BESALÚ y M. VILÁ. 2003. *Alumnes d'origen Àfrica a l'escola*. Gerona: CCG Editins.
- GAITÁN MUÑOZ, L., 2006. La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta. *Política y Sociedad*, 43,1, 9-26.
- GALEANO, E., 1971. *Las venas abiertas de América Latina*. México: Siglo XXI.
- GARCÍA-BACETE, F.J., 2003. Las relaciones escuela-familia: un reto educativo. *Infancia y aprendizaje*, 26, 4, 425-437.
- GARCÍA BRAVO, W. y M.A. MARTÍN SÁNCHEZ, 2011. Revisión histórica del fenómeno educativo indígena en la nororiente del Cauca (Colombia). *Revista Española de Educación Comparada*, 18, 279-302.

- GARCÍA CASTAÑO, F.J., 1989. *Transmisión cultural en una institución educativa universitaria. Análisis antropológico de las relaciones docente-discente*. Tesis Doctoral: Universidad Complutense de Madrid.
- GARCÍA CASTAÑO, F.J., A. ALVAREZ VEINGUER y M. RUBIO GÓMEZ, 2011. Prismas trasescalares en el estudio de las migraciones. *Revista de Antropología Social*, 20, 203-228.
- GARCÍA CASTAÑO, F.J. y C. BARRAGÁN RUIZ-MATAS, 2004. Mediación intercultural en sociedades multiculturales: hacia una nueva conceptualización. *Portularia*, 4, 123-142.
- GARCÍA CASTAÑO, F.J. y L. CAPELLÁN DE TORO, 2002. De las cifras de población extranjera a la construcción de la llamada educación intercultural (211-231). En L. SERRA (Coord.) *Inmigración extranjera en Andalucía. II Seminario sobre la Investigación de la Inmigración extranjera en Andalucía*. Granada: Consejería de Gobernación.
- GARCÍA CASTAÑO, F.J., J. CASTILLA SEGURA y M. RUBIO GÓMEZ, 2012. Inmigración extranjera y escuela en Andalucía: Diferencias que terminan siendo desigualdades (339-280). En J.L. MONERO PÉREZ, F.J. GARCÍA CASTAÑO y J.A. FERNÁNDEZ AVILÉS (Dir.), *La inmigración en Andalucía. Instituciones, aspectos jurídicos-sociales y culturales*. Granada: Comares.
- GARCÍA CASTAÑO, F.J., J. FERNÁNDEZ ECHEVERRÍA, M. RUBIO y M. L. SOTO PÁEZ, 2007. Inmigración extranjera y educación en España: algunas reflexiones sobre el "alumnado de nueva incorporación (309-359). En M. A. ALEGRE y J. SUBIRATS (eds.). *Educación e inmigración: nuevos retos para España en una perspectiva comparada*. Madrid: CIS.
- GARCÍA CASTAÑO, F.J. y A. GRANADOS MARTINEZ, 2002a. Inmigración, Educación e Interculturalidad En H. MUÑOZ *et al. Rumbo a la interculturalidad en Educación*. Maestría en Sociolingüística de la Educación Básica y Bilingüe. Unidad Oaxaca de la Universidad Pedagógica y Departamento de Filosofía de la UAM.
- GARCÍA CASTAÑO, F.J. y A. GRANADOS MARTÍNEZ, 2002b. La inmigración extranjera en Andalucía (651-685). En E. MOYANO y M. PÉREZ (Eds.), *La sociedad andaluza (2000)*. Córdoba: Instituto de Estudios Sociales de Andalucía del CSIC.
- GARCÍA CASTAÑO, F.J. y A. GRANADOS MARTÍNEZ, 2000. ¿Qué hay de intercultural en las acciones interculturales? (discursos, programas, educación, diseños de intervención...). El caso de la atención a los

inmigrantes extranjeros. *II Congreso sobre la inmigración en España. España y las Migraciones Internacionales en el cambio de siglo*. Madrid: Fundación Ortega y Gasset. Documento multicopiado.

GARCÍA CASTAÑO, F.J. y A. GRANADOS MARTINEZ (Eds.), 1999. *Lecturas para educación intercultural*. Madrid: Trotta.

GARCÍA CASTAÑO, F.J.; A. GRANADOS MARTÍNEZ y B. DE LA FUENTE, 2009. Inmigrantes y extranjeros en la prensa en España y sus representaciones a partir de los datos estadísticos. *Tercer Milenio. Revista de Comunicaciones, Periodismo y Ciencias Sociales*, 13, 16, 26-46.

GARCÍA CASTAÑO, F.J., A. GRANADOS MARTINEZ y M. GARCÍA-CANO TORRICO, 1999. Racialismo en el curriculum y en los libros de texto. La transmisión de discursos de la diferencia en el curriculum oficial de la Comunidad Autónoma Andaluza y en los libros de texto de la educación primaria (169-207) En GARCÍA CASTAÑO, F.J. y A. GRANADOS MARTINEZ (Eds.), *Lecturas para educación intercultural*. Madrid: Trotta.

GARCÍA CASTAÑO, F.J., A. GRANADOS MARTINEZ y R. A. PULIDO MOYANO, 1999. Reflexiones en diversos ámbitos de construcción de la diferencia (1-30). En F. J. GARCÍA CASTAÑO y A. GRANADOS MARTÍNEZ (Eds.) *Lecturas para educación intercultural* Madrid, Trotta.

GARCÍA CASTAÑO, F.J., A. OLMOS ALCARAZ y M. RUBIO GÓMEZ, 2012. *Sobre agrupamiento, concentración y segregación o guetización escolar: claves para un análisis interpretativo de tales situaciones y procesos*. Ponencia presentada en VII Congreso Migraciones Internacionales en España. Movilidad humana y Diversidad Social. Bilbao, 11, 12 y 13 de abril de 2012.

GARCÍA CASTAÑO, F.J., A. OLMOS ALCARAZ y M. RUBIO GÓMEZ, 2011. ¿Una misma cultura, una misma religión, una misma lengua?... Y también fracasan: “alumnado latinoamericano” en escuela andaluza (393-413). En A. MALAMUD Y F. CARRILLO FLÓREZ (orgs.), *Migrações, coesão social e governação: perspectivas Euro-Latino Americanas*. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.

GARCÍA CASTAÑO, F.J., A. OLMOS ALCARAZ, P. CONTINI y M. RUBIO GÓMEZ, 2011. Sobre multiculturalismo, críticas y superaciones conceptuales en la gestión de la diversidad cultural (31-65). En E. GUALDA CABALLERO (Ed.) *Inmigración, ciudadanía y gestión de la diversidad*. Sevilla: Universidad Internacional de Andalucía.

- GARCÍA CASTAÑO, F.J., R.A. PULIDO MOYANO y A. MONTES DEL CASTILLO, 1997. La educación multicultural y el concepto de cultura. *Revista Iberoamericana de Educación*, 13, 223-256.
- GARCÍA CASTAÑO, F.J. y M. RUBIO GÓMEZ, 2011a. “Juntos pero no revueltos”: procesos de concentración escolar del alumnado extranjero en determinados centros públicos (395-411). En F.J. GARCÍA CASTAÑO y N. KRESSOVA. (Coord.) *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía*. Granada: Instituto de Migraciones.
- GARCÍA CASTAÑO, F.J. y M. RUBIO GÓMEZ, 2011b. ¿Misma cultura, misma religión, misma lengua...? y también fracasan. El llamado “alumnado latinoamericano” en la escuela (279-316). En D. BARBOLLA CAMARERO (ed.). *Migraciones latinoamericanas en la nueva civilización. Conformando identidad*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- GARCÍA CASTAÑO, F.J.; M. RUBIO GÓMEZ y O. BOUACHRA, 2011. Población inmigrante y escuela en España: un balance de investigación (141-234). En F.J. GARCÍA CASTAÑO y S. CARRASCO PONS (Eds.). *Población inmigrante y escuela: Conocimientos y saberes de investigación*. Madrid: Estudios CREADE, Ministerio de Educación.
- GARCÍA CASTAÑO, F.J.; M. RUBIO GÓMEZ y O. BOUACHRA, 2009. Immigranti e scuola in Spagna: Un bilancio di ricerca (218-245). En Centro COME (Ed.) *Convivere nel tempo della pluralità*. Milan: Franco Angeli.
- GARCÍA CASTAÑO, F.J.; M. RUBIO GÓMEZ y O. BOUACHRA, 2008a. Población inmigrante y escuela en España: un balance de investigación (403-472). En J. GARCÍA ROCA y J. LACOMBA (Eds.). *La inmigración en la sociedad española*. Barcelona, España: Bellaterra.
- GARCÍA CASTAÑO, F.J.; M. RUBIO GÓMEZ y O. BOUACHRA, 2008b. Población inmigrante y escuela en España: un balance de investigación. *Revista de Educación*, 345, 23-60.
- GARCÍA CASTAÑO, F.J., M. L. SOTO PAEZ y M. RUBIO GÓMEZ, 2007. Integración educativa (196-203) En A. BARAÑANO, J.L. GARCÍA, M.CÁTEDRA y M. J. DEVILLAR (Eds.). *Diccionario de relaciones interculturales*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- GARCÍA FERNANDEZ, J.A., R. GARCÍA MEDINA, P. GONZÁLEZ RIVAS, I.L. PLANCARTE MARTINEZ, 2008. La escolarización del alumnado inmigrante que desconoce el español. El caso de las aulas de enlace madrileñas. Comunicación presentada en el *15e Congrès de L'AMSE-*

AMCE-WAER. *Mondialisation et éducation vers une société de la connaissance*. Université Cadi Ayyad, Marrakech. 2-6 juin 2008. Documento multicopiado.

GARCÍA FERNÁNDEZ, J.A. e I. MORENO HERRERO, 2002. *La respuesta a las necesidades educativas de los hijos de inmigrantes en la Comunidad de Madrid*. Madrid: CES de Madrid.

GARCÍA FERNANDEZ, J.A., I. MORENO HERRERO, P. SÁNCHEZ DELGADO, R. GARCÍA MEDINA, C. GOENECHEA PERMISÁN, C. CLUSE CHAPA, I. PLACARTE y P.GONZALEZ, 2009. *Las aulas de enlace a examen. ¿Espacios de oportunidad o de segregación?* Documento inédito. Obtenido de la página web <http://www.ucm.es/info/indice/Las%20aulas%20de%20enlace%20a%20examen.pdf> [última consulta 24/04/2012]

GARCÍA FERNANDEZ, J.A., P. SÁNCHEZ DELGADO, I. MORENO HERRERO y C. GOENECHEA PERMISÁN, 2010. Estudio del sistema y funcionamiento de las aulas de enlace de la Comunidad de Madrid. De la normativa institucional a la realidad cotidiana. *Revista de Educación*, 352, 473-493.

GARCÍA GARCÍA, J.L., 1998. Sobre el significado y las consecuencias de la diversidad cultural. Trabajo presentado en el *Curso Diversidad cultural, exclusión social e interculturalismo* desarrollado en la Universidad Internacional de Andalucía (Sede Antonio Machado de Baeza).

GARCÍA GRACIA, M., 2005. Culturas de enseñanza y absentismo escolar en la enseñanza secundaria obligatoria: Estudio de casos en la ciudad de Barcelona. *Revista de Educación*, 338, 347-374.

GARCÍA GRACIA, M., 2001. *L'absentisme escolar en zones socialment desfavorides. El cas de la ciutat de Barcelona*. Tesis Doctoral. Departamento de Sociología. Universitat Autònoma de Barcelona.

GARCÍA GONZALEZ, N., 2011. Movimientos sociales y producción de conocimientos: la relevancia de las experiencias de autoformación. (109-122). En CIDOB (Ed.), *Formas-Otra. Sabes, nombrar, narrar, hacer*. IV Training Seminar de jóvenes investigadores en Dinámicas Interculturales. Barcelona: CIDOB.

GARCÍA ORTIZ, P., 2006. Familiarizando al profesorado con el árabe marroquí (85-108). En N.H. NOUAOURI, y F. MOSCOSO GARCÍA (Eds.). *Actas del primer congreso árabe marroquí: estudio, enseñanza y aprendizaje*. Cádiz: Universidad de Cádiz.

- GARRETA, J., 2009. Escuela y familias inmigradas: Relaciones complejas. *Revista complutense de Educación*, 20, 2, 275-291.
- GARRETA, J., 2008. Escuela, Familia de origen Inmigrante y participación. *Revista de Educación*, 345, 133-155.
- GARRETA, J., (Ed.), 2007. *La relación familia-escuela*. Lleida: Edicions de la universitat de Lleida.
- GARRETA, J., 2001. La diversidad como problema. *Contextos Educativos*, 4, 161-175.
- GERGEN, K., 1994. *Realidades y relaciones: Aproximaciones a la construcción social*. Barcelona: Paidós.
- GIL RODRIGUEZ, E. P., 2002. ¿Por qué le llaman género cuando quieren decir sexo?: Una aproximación a la teoría de la performatividad de Judith Butler. *Athenea Digital*, 2, 30-41.
- GIMENEZ, C. (Dir.), 1996. *Variables clave en la integración sociocultural en la escuela: un análisis del contexto educativo desde la antropología Social*. Memoria de Investigación. Ayudas a la investigación educativa. Convocatoria 1994. CIDE/MEC. Universidad Autónoma de Madrid.
- GIMENEZ, C., 1997. *La naturaleza de la mediación intercultural*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.
- GIMENO, J., 1999. La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas. *Aula de Innovación Educativa*, 81-82, 67-72 y 73-78.
- GIRÓN CARO, C., 2002. El alojamiento y la vivienda del colectivo inmigrante en las provincias de Almería y Huelva (91-101). En L. SERRA (Coord.) *Inmigración extranjera en Andalucía. II Seminario sobre la investigación de la inmigración extranjera en Andalucía*. Sevilla: Dirección General de Coordinación de Políticas Migratorias, Consejería de Gobernación, Junta de Andalucía.
- GIROUX, H.A., 2004 [1983]. *Teoría y Resistencia en Educación*. Buenos Aires: Siglo XXI
- GIROUX, H.A., 1983. Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: Un análisis crítico. *Harvard Education Review*, 3. Traducción de Graciela Morzade.
- GOENECHEA PERMISAN, C., 2005. Género y lugar de procedencia: dos variables clave en la integración escolar del alumnado extranjero. *Revista Complutense de Educación*, 16, 1, 151-168.

- GOENECHEA PERMISAN, C., 2004. *La diversidad cultural en la escuela gallega. Problemáticas y alternativas educativas en comunidades con población inmigrante*. Tesis doctoral. Departamento de Métodos y técnicas de investigación en Ciencias del Comportamiento y de la Educación. Universidad de Santiago de Compostela.
- GÓMEZ QUINTERO, J.D., 2005. La emigración latinoamericana: contexto global y asentamiento en España. *Acciones e investigaciones sociales*, 21, 157-184.
- GONZÁLEZ ALCANTUD, J.A., 2002. *Lo moro. Las lógicas de la derrota y la formación del estereotipo islámico*. Barcelona: Anthropos.
- GONZALEZ-ANLEO, J., 2002. Panorama de la educación en la España de los cambios. *Revista Española de Investigación Sociológica*, 100, 185-229.
- GONZÁLEZ GONZÁLEZ, M.T., 2010. El alumno ante la escuela y su propio aprendizaje: algunas líneas de investigación en torno al concepto de implicación. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación*, 8, 4, 11-31.
- GONZÁLEZ GONZÁLEZ, M.T., 2006. Absentismo y abandono escolar: una situación singular de la exclusión educativa. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación*, 4, 1, 1-15.
- GONZÁLEZ GONZÁLEZ, M.T., 2002. Agrupamiento de alumnos e itinerarios escolares: cuando las apariencias engañan. *Educación*, 29, 167-182.
- GONZÁLEZ MUÑOZ, M. C., 2002. Comprensividad, diversidad y calidad en las aulas (170-188). En AAVV. *Informe Educativo 2002. La calidad del sistema educativo*. Madrid: Fundación Hogar del Empleado / Santillana.
- GOSCHENHOFER, C., S. DE LA CRUZ CARRILLO y C.CHÁVEZ REYES, 2008. Capacitaciones autónomas indígenas. Respuesta a la política asimiladora nacional. El ejemplo de los Wixaritar de México. En *Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 9, 2, 36-51.
- GREGORIO GIL, C., y A. FRANZÉ MUNDANÓ, 1999. Intervención social con población inmigrante: esos "otros" culturales. *Intervención Psicosocial*, 8, 2, 163-175.
- GROSGOUEL, R., 2011a. Decolonizing Post-Colonial Studies and Paradigms of Political-Economy: Transmodernity, Decolonial Thinking and

- Global Coloniality. *Transmodernity: Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World*, 1, 1, 1-38.
- GROSGUÉL, R., 2011b. La descolonización del conocimiento: Diálogo crítico entre la visión descolonial de Frantz Fanon y la sociología descolonial de Boaventura De Sousa Santos. (97-108). En CIDOB (Ed.), *Formas-Otra. Sabes, nombrar, narrar, hacer. IV Training Seminar de jóvenes investigadores en Dinámicas Interculturales*. Barcelona: CIDOB.
- GROSGUÉL, R., 2009. Izquierdas e izquierdas otras: entre el proyecto de la izquierda eurocéntrica y el proyecto transmoderno de las nuevas izquierdas descoloniales. *Tabula Rasa*. 11. 9-29.
- GRUPO INDICE, 2009. *Las aulas de enlace a examen. ¿Espacios de oportunidad o de segregación?* Madrid: CERSA.
- GUEREÑA, J.L., A. TIANA FERRER y J. RUIZ BERRIO (Coord.), 1994. Historia de la educación en la España contemporánea. Diez años de investigación. Madrid: CIDE-MEC.
- GUTIERREZ NAVAS, M., 2003. Franco en Almería (33-45). En J. RIVERA MENÉNDEZ y M. GUTIERREZ NAVAS (Coord.), *Sociedad y política almeriense durante el régimen de Franco*. Actas de las Jornadas celebradas en la UNED durante los días 8 a 12 de abril de 2002. Almería: Instituto de Estudios almerienses.
- HALL, S., 2003. ¿Quién necesita identidad? (13-99). En S.HALL y P. DU GAY (Comp.), *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires: Amorrortu.
- HALL, S., 1996. *Representation: cultural representation and signifying practices*. London: Sage Publications & Open University.
- HAMMERSLEY, M. y P. ATKINSON, 1994. *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- HAMPARZOUMIAN, A. y J. BARQUIN RUIZ, 2006. Niños marroquíes escolarizados en el sistema educativo andaluz (109-128). En N.H. NOUAOURI, y F. MOSCOSO GARCÍA (Eds.). *Actas del primer congreso árabe marroquí: estudio, enseñanza y aprendizaje*. Cádiz: Universidad de Cádiz.
- HARAWAY, D., 1995 [1991]. Conocimientos situados: La cuestión científica en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial. (313-345). En D. HARAWAY (Ed.) *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- HARGREAVES, A., 2003. *Enseñar para la sociedad de la información*. Barcelona. Octaedro.

- HARGREAVES, A., L. EARL, y J. RYAN, 1998. *Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes*. Barcelona: Octaedro.
- HAYA DE LA TORRE, V.R., 1935. *¿A dónde va Indoamérica?* Santiago de Chile: Ercilla.
- HENRÍQUEZ UREÑA, P., 1989. *La utopía de América*. Caracas: Biblioteca Ayacucho.
- HERRERA GÓMEZ, M. y R.M. SORIANO MIRAS, 2004. La teoría de la acción social en Erving Goffman. *Papers: Revista de Sociología*, 73, 59-79.
- HOBSBAWM, E. 1994. Identidad. *Revista Internacional de Filosofía Política*, 3, 5-17.
- HUGUET CANALÍS, A., y J.L. NAVARRO SIERRA, 2005. Inmigrantes en la escuela. Una revisión de estudios sobre las relaciones entre rendimiento escolar e inmigración (53-74). En D. LASAGABASTER y J.M., SIERRA (Eds.), *Multilingüismo, competencia lingüística y nuevas tecnologías*. Barcelona: Horsori Editorial
- HUICI, C., y M. MOYA, 1997. Estereotipos (285-333) En J.F. MORALES (Ed.) *Psicología social*. México: McGraw-Hill.
- HUNTINGTON, S.P., 1997. *El choque de civilizaciones y la reconfiguración del orden mundial*. Barcelona: Paidós.
- IBAÑEZ, J., 1991. El grupo de discusión. Fundamento metodológico y legitimación epistemológica. En M. LATIESA (Ed.) *El pluralismo metodológico en la investigación social*. Granada: Universidad de Granada.
- IZQUIERDO ESCRIBANO, A., 2008. Terremoto en los cimientos del modelo migratorio (75-91). En J. GARCÍA ROCA y J. LACOMBA (Eds.). *La inmigración en la sociedad española*. Barcelona, España: Bellaterra.
- IZQUIERDO ESCRIBANO, A., D. LÓPEZ DE LERA y R. MARTÍNEZ BUJÁN, 2002. Los preferidos del siglo XXI: la inmigración latinoamericana en España (237-249). En F.J. GARCÍA CASTAÑO y C. MURIEL LÓPEZ (eds.), *La inmigración en España: contextos y alternativas*. Volumen II. Actos del III Congreso sobre la inmigración en España (ponencias). Granada: Laboratorio de Estudios Interculturales.
- JENKINS, R., 1986. Social anthropological models of inter-ethnic relations (170-186). En J. REX y D. MASON, (Eds.), *Theories of race and ethnic relations*. Cambridge: Cambridge University Press.

- JENKS, C. (Ed.), 1982. *The Sociology of Childhood. Essential Readings*. London: Batsford Academic and Educational.
- JOCILES, M.I., 2007. Panorámica de la antropología de la educación en España: Estado de la cuestión y recursos bibliográficos. *Revista de Antropología Social*, 16, 67-116.
- JOCILES, M.I. y A. FRANZÉ (Ed.), 2008. *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socioantropológicas de etnografía y educación*. Madrid: Trotta.
- JOCILES, M.I., A. FRANZÉ y D. POVEDA, 2012. La construcción de la desigualdad educativa en educación secundaria: el papel del departamento de orientación. Comunicación presentada en VII Congreso Migraciones Internacionales en España. Movilidad humana y Diversidad Social. Bilbao, 11, 12 y 13 de abril de 2012.
- JOCILES, M.I., A. FRANZÉ y D. POVEDA, 2009. La diversidad como problema: representaciones y prácticas escolares con adolescentes inmigrantes latinoamericanos. *Revista de Educación* (en fase de evaluación).
- JULIA, D., 1995. La culture scolaire comme objet historique (353-382). En A. NOVOA, M. DEPAEPE y E.V. JOHANNINGMEIER (Eds.), *The colonial experience in education: historical issues and perspectives*. Gent: Pedagogica Historica. International Journal of the History of Education.
- JULIANO CORREGIDO, D. 1997. *Las paradojas de las asignaciones espaciales de género. Las que saben...* Madrid: Editorial Horas y Horas.
- JULIANO, D., 1994. La construcción de la diferencia: los latinoamericanos. *Papers: Revista de Sociología*, 43, 23-32.
- KÖNIG, H.J. (ed.), 1998. *El indio como sujeto y objeto de la historia latinoamericana*. Madrid: Frankfurt/Main.
- KROTZ, E. 2002. *La otredad cultural entre utopía y ciencia. Un estudio sobre el origen, el desarrollo y la reorientación de la Antropología*. México: Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa y Fondo de Cultura Económica.
- KOROSEC-SERFATY, P. (Ed.), 1976. *Appropriation of space: Proceedings of the Strasbourg conference. 3rd International Architectural Psychology Conference*. Strasbourg-Lovaine La Neuve: CIACO.
- LACASA, J.M., 2009. Los niveles de fracaso escolar como medida de las desigualdades educativas por comunidades autónomas en España. *Papeles de la Economía Española*, 119, 99-124.

- LACOMBA, J., 2001. Teorías y prácticas de la inmigración. De los modelos explicativos a los relatos y proyectos migratorios. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 94, 11. Obtenido de la página web <http://www.ub.es/geocrit/sn-94-3.htm> [Última consulta 12/06/2012].
- LAFOURCADE, P.D., 1972. *Evaluación de los aprendizajes*. Madrid: Cincel.
- LAINÉ, A. 1998. *Faire de sa vie une histoire. Théories et pratiques de l'histoire de vie en formation*. Paris: Desclée de Brouwer
- LAQUEUR, T., 1990. *Making Sex: body and gender from the Greeks to Freud*. Cambridge: MA.
- LARIO BASTIDA, M. (Coord.), 2006. *Medios de comunicación e inmigración*. Murcia: CAM-Obra Social.
- LEE, S, 1996. *Unraveling the Model-Minority Stereotype: Voices of High and Low Achieving Asian American Students*. New York: Teachers College Press.
- LEECH, G., 1985. *Semántica*. Madrid: Alianza Universitaria.
- LEETOY, S., 2007. *La Visión de los vencidos y la Brevissima relación: Trauma y denuncia en la construcción del sujeto indígena en México*. I/C *Revista científica de información y comunicación*, 4, 154-170.
- LERENA, C. 1989 [1976]. *Escuela, Ideología y clases sociales en España: Crítica de la sociología empirista de la educación*. Barcelona: Círculo de lectores.
- LERENA, C., 1983. *Reprimir y liberar: Crítica sociológica de la educación y de la cultura contemporáneas*. Madrid: Akal.
- LINARES GARRIGA, J.E., 2006. Modelos de organización para adquisición de competencias comunicativas en la atención al alumnado extranjero. *Comunicación y Pedagogía: nuevas tecnologías y recursos didácticos*, 215, 40-45.
- LIPPMANN, W., 2003 [1922]. *La opinión pública*. Madrid: Lagre.
- LIPSCHÜTZ, A., 1937. *Indoamericanismo y Raza India*. Santiago de Chile: Editorial Nacimiento.
- LÓPEZ MARTINEZ, M.J., 2005. *La práctica de la Educación Intercultural desde el currículo de las Ciencias Sociales. El caso del profesorado de secundaria en la provincia de Almería*. Tesis Doctoral. Departamento de Ciencias Humanas, Universidad de Almería.

- LÓPEZ REILLO, P., 2004. Respuesta educativa al alumnado de origen inmigrante: necesidades de formación del profesorado de la isla de Tenerife. 4º Congreso sobre la Inmigración en España. Ciudadanía y Participación celebrado en Girona entre los días 10-13 de noviembre de 2004. Obtenido de la página web: http://www.udg.edu/congres_immigracio/ESP/index.htm [última consulta 08/11/09].
- LUQUE LOZANO, A. y C. DELGADO RIVAS, 2003. Comprensión de los fenómenos migratorios y actitudes hacia los inmigrantes entre estudiantes de educación secundaria (141-156). J.C. ANDREO TUDELA (Coord.), *Inmigración extranjera en Andalucía. III Seminario sobre la investigación de la inmigración extranjera en Andalucía*. Sevilla: Consejería de Gobernación. Dirección General de Coordinación de Políticas Migratorias
- MACIAS LEON, A., 2008. *La emigración de la minoría étnica gitana de Rumanía hacia España: factores condicionantes de las migraciones internacionales*. Tesis doctoral. Departamento de Trabajo Social. Universidad Pública de Navarra.
- MADRUGA TORREMOCHA, I., 2002. *La Escolarización de los hijos de los inmigrantes en España II*. Cuadernos de Información Sindical. Madrid: Confederación Sindical de Comisiones Obreras.
- MAJFUD, J., 2007. *La narración de lo invisible: Los significados ideológicos de América Latina*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes.
- MALINOWSKI, B., 1993 [1922]. Introducción, objeto, método y finalidad de esta investigación [Introducción a los argonautas del Pacífico occidental] (21-42). En H.M. VELASCO, F.J. GARCÍA y A. DÍAZ DE RADA (Eds.) *Lecturas de Antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. Madrid: Trotta.
- MANCILA, I., 2011. La experiencia socio-educativa de los hijos e hijas de inmigrantes chinos en Andalucía. Mitos y Realidades (1629-1638). En F.J. GARCÍA CASTAÑO y N. KRESSOVA. (Coord.) *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía*. Granada: Instituto de Migraciones.
- MARCHESI, A., 2006. El informe PISA y la política educativa en España. *Revista de Educación*, 2006, 337-355.
- MARCHESI, A. y E. MARTÍN, 1990. Del Lenguaje del trastorno a las necesidades educativas especiales (15-34). En A. MARCHESI, C. COLL y

- J. PALACIOS (Eds.) Desarrollo Psicológico y Educación III. Necesidades Educativas Especiales y aprendizaje escolar. Madrid: Alianza.
- MARIÁTEGUI, J., 2004. *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana*. Buenos Aires: Gorla.
- MARINA, J.A., 2004. *Aprender a vivir*. Barcelona: Ariel.
- MÁRQUEZ, F. y D. SHARIM, 1999. *Historias y relatos de vida: investigación y práctica en las ciencias sociales*. Chile: Ediciones Sur.
- MARTÍN REQUERO, M.I., 1996. *Iconografía y educación. Las imágenes en los textos escolares de la escuela franquista (1939-1975)*. Tesis doctoral. Universidad de Valladolid.
- MARTÍN RODRÍGUEZ, J., 2005. *La atención educativa del alumnado inmigrante: la provincia de Granada*. Tesis Doctoral presentada en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Granada.
- MARTÍN ROJO, L. y L. MIJARES (Eds.), 2007a. *Voces en aula: Etnografías de la escuela multilingüe*. Madrid: Ministerio de Educación.
- MARTÍN ROJO, L. y L. MIJARES, 2007b. "Solo en español": una reflexión sobre la norma monolingüe y la realidad multilingüe en los centros escolares. *Revista de Educación*, 343, 93-112.
- MARTÍN, E. y M. MARTÍNEZ, M., 2001. Inmigración y agricultura en la comunidad de Andalucía: La agricultura de invernadero en Almería. En E. MARTÍN, M. MELIS y G. SANZ (Dir.), *Mercados de trabajo e inmigración extracomunitaria en la agricultura mediterránea*. Consejería de Asuntos sociales. Junta de Andalucía.
- MARTÍNEZ DE LIZARRONDO, A., 2009. Políticas autonómicas de integración de inmigrantes: La educación. *Revista Española de Educación Comparada*, 15, 251-276.
- MARTÍNEZ MEDINA, F., 2009, Programas de diversificación curricular: una mediada de atención a la diversidad. *Revista Digital. Innovación y experiencias educativas*, 16, 1-10.
- MARTINEZ NOVO, C., 2006. *Who defines indigenous? Identities, development, intellectuals and the state in Northern Mexico*. New Brunswick, New Jersey and London: Rutgers University Press
- MARTORI CAÑAS, J.C. y K. HOBERG, 2006. *Distribución espacial de la población inmigrante en los municipios catalanes: igualdad, exposición, concentración y centralidad*. *Migraciones*, 19, 87-112.

- MEAD, M., 1990 [1935]. *Sexo y temperamento en tres sociedades primitivas*. Barcelona: Paidós.
- MEAD, M., 1995 [1928]. *Adolescencia y cultura en Samoa*. Barcelona: Paidós.
- MERTON, R.K., 1964. *Teoría y estructura social*. México: FCE.
- MIGNOLO, W., 2007. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto (25-46). En S. CASTRO y R. GROSGOUEL (Eds.), *El Giro Decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre.
- MIGNOLO, W., 2002. Posoccidentalismo: Las epistemologías fronterizas y el dilema de los estudios (latinoamericanos) de área. *Revista Iberoamericana*, 68, 200, 847-864.
- MIJARES MOLINA, L., 2004a. *Aprendiendo a ser marroquíes. Inmigración y escuela en España*. Tesis Doctoral. Departamento de Estudios Árabes e Islámicos. Universidad Autónoma de Madrid.
- MIJARES MOLINA, L., 2004b. *La lengua árabe en la escuela española: programas de mantenimiento lingüístico y políticas de integración*. 4º Congreso sobre la Inmigración en España. Ciudadanía y Participación. Girona 10-13 de noviembre de 2004. Obtenido de la página Web: http://www.udg.edu/congres_immigracio/ESP/index.htm [última consulta 09/11/11].
- MIJARES MOLINA, L., 2002. Viejos esquemas para nuevas situaciones: gestión y contradicciones del programa de enseñanza de lengua y cultura de origen (ELCO) marroquí. *Suplementos OFRIM*, 47-63.
- MIJARES MOLINA, L., 2000. La atención a la diversidad en la escuela. Los hijos de inmigrantes marroquíes. *Revista Mugak*, 11, 32-34.
- MIRES, F., 1988. *La rebelión permanente. Las revoluciones sociales en América Latina*. México: Siglo XXI.
- MIRÓ, I., 2003. La enseñanza de una nueva lengua al alumnado inmigrante en la educación secundaria. *Aula de Innovación Educativa*, 126, 47-52.
- MITHUN, M., 1999. *The languages of Native North America*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MONSALVE POZO, L., 1934. *Indoamérica*. Ecuador: Taller de la Universidad.
- MONTENEGRO MARTÍNEZ, M. y J. PUJOL TARRÉS, 2003. Conocimiento situado: Un forcejeo entre el relativismo construccionista y la necesidad

- de fundamentar la acción. *Revista Interamericana de Psicología*, 37, 2, 295-307.
- MONTES DEL CASTILLO, A., (Ed.) 2009. *Ecuador contemporáneo. Análisis y alternativas actuales*. Murcia: Universidad de Murcia.
- MORIN, E., 2001a. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- MORIN, E., 2001b. *La Cabeza Bien Puesta. Bases para una Reforma Educativa*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- MORIN, E., 2000. *La mente bien ordenada. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Barcelona: Seix Barral.
- MOROLLÓN, M., 2002. El aprendizaje de las lenguas. Modelos, criterios, prioridades y retos. *Cuadernos de Pedagogía*, 315, 94-99
- MOYA TORRE, L.A., 2007. *Los Arituaku, hijos del mono colorado*. Quito: Cámara Ecuatoriana del libro. Núcleo de Pichincha.
- MOYA TORRE, L.A., 2006. *Literatura oral y popular de Ecuador*. Instituto Iberoamericano del Patrimonio Natural y Cultural-IPANC.
- MOYA TORRE, L.A., 1997. Pluriculturalidad e identidad nacional en el Ecuador. *Anuario de la Universidad Internacional SEK*, 3, 109-116.
- MOYA TORRE, L.A., 1988. *Alimentos y mercados: el papel de Tungurahua*. Quito: Cedime.
- MUÑOZ SEDANO, A., 2001. Enfoques y modelos de educación multicultural e intercultural. *Hacia una Educación Intercultural: Enfoques y modelos. Encounters on Education* (Universidad Complutense y Universidad de Manitoba-Canadá), 2001, 1, 81-106.
- NAVARRO SIERRA, J.L. 2003. *Inmigración en España y conocimiento de la lengua castellana. El caso de los escolares inmigrados en Aragón*. Tesis Doctoral. Departamento de Pedagogía y Psicología. Universidad de Lleida.
- NAVARRO SIERRA, J.L. y A. HUGUET CANALIS, 2003. *El conocimiento de la lengua castellana en alumnado inmigrante escolarizado en 1º de ESO. Un estudio empírico*. Madrid: Ministerio de Educación.
- NAVAS LUQUE, M., P. PUMARES, J. SÁNCHEZ, M.C. GARCÍA, A.J. ROJAS, I. CUDRADO, M. ASENSIO y J.S. FERNÁNDEZ, 2004. *Estrategias y actitudes de aculturación: la perspectiva de los inmigrantes y de los autóctonos en Almería*. Sevilla: Consejería de Gobernación, Junta de Andalucía.

- NIETO, G., 2007. *La inmigración china en España*. Madrid: Catarata/UAM.
- NUSCHE, N. y M. KIM, 2008. What Works in Migrant Education? Consolidating the Research Evidence. *OECD Education Working Paper*, 22 [EDU/EDPC/MI (2008)6]. Obtenido en la página Web [http://www.oalis.oecd.org/oalis/2008doc.nsf/NEWWRMSFREDAT/NT00005A8E/\\$FILE/JT03251703.PDF](http://www.oalis.oecd.org/oalis/2008doc.nsf/NEWWRMSFREDAT/NT00005A8E/$FILE/JT03251703.PDF) [última consulta 17/02/11].
- OGBU, J., 1974. *The next generation: an ethnography of education in an urban neighborhood*. Orlando, FL: Academic Press.
- OGBU, J., 1978, *Minority education and caste. The American system in cross-cultural perspective*, New York: Academic Press.
- OLIVER VERA, M.C., 1998. *La atención a la diversidad desde los agrupamientos flexibles de alumnos*. Tesis Doctoral. Departament de Didáctica i Organització Escolar. Universitat de Barcelona.
- OLMOS ALCARAZ, A., 2010. Construcción discursiva del alumno inmigrante extranjero en Andalucía: el otro en nuestras escuelas. *Revista de Educación*, 353, 469-493.
- OLMOS ALCARAZ, A., 2009. *La población inmigrante extranjera y la construcción de la diferencia. Discursos de alteridad en el sistema educativo andaluz*. Tesis Doctoral. Departamento de Antropología social. Universidad de Granada.
- OLMOS ALCARAZ, A., 2008. Estudiar migraciones desde la antropología social: una investigación sobre la construcción social de la alteridad en contextos educativos. *Migraciones*, 23, 151-171.
- OLMOS ALCARAZ, A., 2007. La inmigración extranjera en el discurso político de Andalucía: un análisis del debate parlamentario (129-158). En R.ZAPATA y T.A. van DIJK (Coords.), *Discursos sobre la inmigración en España. Los medios de comunicación, los parlamentos y las administraciones*. Barcelona: Fundación CIDOB.
- OLMOS ALCARAZ, A. y M. RUBIO GÓMEZ, 2011. Sobre la construcción de “malos y buenos estudiantes”: un análisis de prácticas, percepciones y discursos sobre alumnado extranjero en escuelas andaluzas (459-469). En F.J. GARCÍA CASTAÑO y N. KRESSOVA. (Coord.) *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía*. Granada: Instituto de Migraciones.
- ORTIZ COBO, M., 2011. Polarización escolar en contextos de inmigración (431-441). En F.J. GARCÍA CASTAÑO y N. KRESSOVA. (Coord.) *Actas*

- del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía*. Granada: Instituto de Migraciones.
- ORTIZ COBO, M., 2008. Inmigración en las aulas: percepciones prejuiciosas de los docentes. *Papers: Revista de Sociología*, 87, 251-266.
- ORTIZ COBO, M., 2007. Segunda Lengua como medio de integración escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 41, 1-5.
- ORTIZ COBO, M., 2006. La mediación intercultural en contextos escolares. Reflexiones acerca de una etnografía escolar. *Revista de educación*, 339, 563-594.
- ORTIZ COBO, M., 2005. *Alumnado extranjero en el sistema educativo andaluz. Racialismo en el discurso y prácticas escolar*. Tesis doctoral. Departamento de Antropología Social. Universidad de Granada.
- PADILLA, B., 2007. Brasileiras en Portugal: de la transformación de las diversas identidades a la exotización, *Amérique Latine Histoire et Mémoire. Les Cahiers ALHIM*, Obtenido de la página Web: <http://alhim.revues.org/index2022.html>. [Última consulta 12/02/2012]
- PADILLA, B., 2006. Redes sociales de los brasileños recién llegados a Portugal: ¿solidaridad étnica o empatía étnica? *Revista alternativas. Cuadernos de Trabajo Social*, 14, 49-61.
- PAJARES ALONSO, M., 2007. *Inmigrantes del Este. Procesos migratorios de los rumanos*. Barcelona: Icaria.
- PAJARES ALONSO, M., 2006. *Procesos migratorios e integración socio-laboral de los inmigrantes rumanos en Cataluña*. Tesis Doctoral. Departamento de Antropología Social e Historia de América y África. Universidad de Barcelona.
- PALAUDÀRIAS, J.M. 2007[1999]. La escuela intercultural y el papel de la comunidad en el proceso de integración (81-88) En M.A. ESSOMBA (coord.) *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona: Graó.
- PALAUDÀRIAS MARTÍ, J.M., 2001. *Situación socioeducativa de los inmigrantes magrebíes en la Unión Europea: el caso de Cataluña*. Congreso de Sevilla. [Material Multicopiado]
- PALOU JULIAN, B., 2010. *La integración de la juventud de origen magrebí en Cataluña*. Tesis Doctoral. Departamento de métodos de investigación y diagnóstico en educación. Universitat de Barcelona.
- PÀMIES ROVIRA, J. 2011. Éxito académico, inmigración y ciudadanía. Condiciones y posibilidades entre jóvenes de origen marroquí en

- Cataluña. (443-448). En F.J. GARCÍA CASTAÑO y N. KRESSOVA. (Coord.) *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía*. Granada: Instituto de Migraciones.
- PÀMIES ROVIRA, J. 2006. *Dinámicas escolares y comunitarias de los hijos e hijas de familias inmigradas marroquíes de la Yebala en la periferia de Barcelona*. Tesis Doctoral. Departamento de Antropología Social i Cultural. Universidad Autónoma de Barcelona.
- PÀMIES ROVIRA, J. 2004. La inmigración marroquí y la escolarización de los hijos e hijas en un proceso de diferenciación sociocultural (57-95). En S.CARRASCO (coord.) *Inmigración, contexto familiar y educación*. Colección Educación y Sociedad, 15. ICE-UAB.
- PARSONS, T., 1973. Culture and Social System revisited .En L. SCHEIDER y C. BONJEAN (Eds.), *The idea of culture in the Social Sciences*. New York: Cambridge University Press.
- PASCUAL i SAÜC, J., 1997. Discursos de etnicidad en la escuela; ¿hacia una segregación étnica entre centros escolares? Uso, despliegue y efectos de etnicidad en un contexto socioescolar del área metropolitana de Barcelona. C.I.D.E. Memoria de investigación inédita.
- PASPUEL, V., 2007. *La escolarización de los inmigrantes: Inmigración, cultura, identidad y ciudadanía*. Ponencia del Curso “La escolarización de los inmigrantes”. Cursos de Verano de la Universidad Complutense, El Escorial, 6- 10 Agosto. Documento multicopiado.
- PATIÑO, M., 2005. Representaciones sociales, imaginarios y prácticas cotidianas de jóvenes ecuatorianos inmigrantes en España y Francia (371-396). En G. HERRERA, M.C. CARRILLO y A. TORRES (Eds.), *La migración ecuatoriana. Transnacionalismo, redes e identidades*. Quito: FLACSO-Ecuador.
- PEDONÉ, C. 2007. Los/as hijos/as de la migración ecuatoriana: lecturas transnacionales de los cambios familiares. *V Congreso sobre la inmigración en España*. Valencia, 21-24 de Marzo de 2007. Documento multicopiado.
- PEDONÉ, C., 2005. Los/as hijos/as de las familias ecuatorianas y su inserción en el ámbito educativo catalán. Ponencia presentada en la Conferencia Internacional: “*Migración, transnacionalismo e identidades: la experiencia ecuatoriana*”, Quito, 17- 19 de enero de 2005. Documento multicopiado.

- PELÁEZ, C., 2012. La escuela, un espacio simbólico que construir: estigmas y estrategias de los agentes en los procesos de segregación étnica y escolarización. *Comunicación presentada en VII Congreso Migraciones Internacionales en España. Movilidad humana y Diversidad Social*. Bilbao, 11, 12 y 13 de abril de 2012.
- PELEGRIN GARCIA, M.C., 2003. La integración de menores inmigrantes en la ciudad de Murcia. *Revista Anales de Historia Contemporánea*, 19, 253-261.
- PENNAC, D., 2008. *Mal de escuela*. Barcelona: Mondadori.
- PERALTA SERRANO, A., 2000. *La adaptación al ámbito escolar de hijos de inmigrantes marroquíes. Estudio local en un instituto de enseñanza secundaria de Terrasa*. Tesis doctoral. Departamento de psicología de la educación. Universidad Autónoma de Barcelona.
- PÉREZ, J.M. y J. POMARES, 2002. EL ATAL. Camino hacia la interculturalidad. *Revista de Organización y Gestión Educativa*, 8, 27-29.
- PÉREZ DE GUZMÁN, V., 2002. Familia y escuela ¿dos mundos inconexos? *Cuestiones pedagógicas: Revista de ciencias de la educación*, 16, 205-220.
- PÉREZ ESPARRELL, C. y M. RAHONA LÓPEZ, 2006. La integración de los inmigrantes en el sistema educativo español. En *Congreso Internacional Migrations and Social Policies in Europe, Pamplona*. Obtenido de la página web: <http://www.unavarra.es/migraciones/papers3/Comunicacion%2011PerezRahona.pdf> [Última consulta 27/10/2008].
- PÉREZ VEJO, T., 2001. Pintura de historia e imaginario nacional: el pasado en imágenes. *Historia y Grafía*, 16, 73-110.
- PERRENOUD, P., 1996 [1990]. *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata.
- PHELAN, J.L., 1986. El origen de la idea de Latinoamérica (441-455). En L. ZEA (Comp.) *Ideas en torno de Latinoamérica, VOL. 1* México: Universidad Nacional Autónoma de México/Unión de Universidades de América Latina.
- PHELAN, J.L., 1968. Pan-latinism, French intervention in México (1861-1867) and the génesis of the idea of Latin America (279-298). En J.A. ORTEGA Y MEDINA (Ed) *Conciencia y autenticidad históricas. Escritos en homenaje a Edmundo O'Gorman*. México: UNAM.

- PINE, F., 1996. Gender (385-397). En A. BARNARD y J. SPENCER (Eds.) *Encyclopedia of Social and Cultural Anthropology*. Londres: Routledge.
- PINILLOS IGLESIAS, M.N., 1996. *Los proyectos de integración iberoamericana (Siglo XIX)*. Obtenido de la página web: <http://www.idela.org.ar/contenidos/publicaciones/idea13.pdf> [última consulta 06/06/2012]
- PONCE SOLÉ, J., 2007. Segregación escolar e inmigración. Contra los guetos escolares: derecho y políticas públicas urbanas. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales
- PORRAS VALLEJO, R., M. GARCÍA GARCÍA y M. COTRINA GARCÍA, 2008. Posibilidades y límites del programa de ATAL en el marco de una escuela inclusiva. El caso de la provincia de Cádiz. *Revista de Educación Inclusiva*, 2, 11-28.
- POL, E., 2002. El modelo dual de la apropiación del espacio (123-132). En R. GARCÍA MIRA, J.M. SABUCEDO y J. ROMAY (Eds.), *Psicología y Medio Ambiente. Aspectos psicosociales, educativos y metodológicos*. A Coruña: Asociación galega de estudios e investigación psicosocial.
- POVEDA, D.; M. JOCILES, M. y A. FRANZÉ, 2009. La diversidad cultural en la educación secundaria: experiencias y prácticas institucionales con alumnado inmigrante latinoamericano. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*. Obtenido de la página web http://www.uam.es/otros/ptcedh/paginas_iniciales/aprevios.htm [Última consulta 04/11/2012]
- PUJOL, J. y M. MONTENEGRO, 1999. Discourse or materiality? Impure alternative for recurrent debates. (83-96). En D. NIGHTINGALE y J. CROMBY (Ed.), *Social constructionist psychology. A critical analysis of theory and practice*. Buckingham: Open University Press.
- QUIJADA, M., 2008. Sobre “nación” “pueblo” “soberanía” y otros ejes de la modernidad en el mundo hispánico (19-51). En J. RODRIGUEZ (coord.), *Las nuevas naciones. España y México 1800-1850*. Madrid: Mapfre.
- QUIJADA, .M., 1998. Sobre el origen y difusión del nombre “América Latina” (O una variación heterodoxa en torno al tema de la construcción social de la verdad). *Revista de Indias*, 58, 214, 595-616.
- QUIJANO, A., 2009. *Colonialidad del Poder y Des/colonialidad del Poder*. Conferencia dictada en el XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires.

- QUIJANO, A., 2007. Colonialidad del poder y clasificación social (93-126). En S. CASTRO y R. GROSFOGUEL (Eds.), *El Giro Decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre.
- QUIJANO, A., 2000a. Colonialidad del poder, globalización y democracia. Obtenido de la Página web <http://es.scribd.com/doc/37909154/QUIJANOColonialidad-Del-Poder-Globalizacion-y-Democracia> [Última consulta 22/07/2012]
- QUIJANO, A., 2000b. Colonialidad del Poder, Eurocentrismo y América Latina (201-246). En E. LANDER (comp.), *Colonialidad del Saber, Eurocentrismo y Ciencias Sociales*. Buenos Aires: CLACSO-UNESCO.
- QUIJANO, A., 2000c. Colonialidad del poder y clasificación social. *Journal of World-systems research*, VI, 2, 342-386. Obtenido de la página web http://www.manuelugarte.org/modulos/biblioteca/q/quijano/quijano_2.html [Última consulta 03/03/2012]
- QUIJANO, A., 1993. "Raza", "etnia" y "nación" en Mariátegui: cuestiones abiertas (166-187). En R. FORGUES (Ed.) *José Carlos Mariátegui y Europa. La otra cara del descubrimiento*. Lima: Amauta.
- QUIJANO, A. e I. WALLERSTEIN, 1992. Americanity as a Concept or the Americas in the Modern World System". *International Journal of Social Sciences*, 134, 1, 549-557.
- QUINTANA, A., 2003. Estrategias de acogida y acompañamiento en ESO: una propuesta de itinerario con alumnado de incorporación tardía. *Aula de Innovación Educativa*, 126, 53-57.
- REBOLLOSO PACHECO, E., S. HERNÁNDEZ PLAZA y P. CANTÓN ANDRÉS, 2001. El discurso social del prejuicio hacia los inmigrantes en la provincia de Almería. *Apuntes de psicología*, 19, 2, 207-234.
- REGIL AMORENA, M.D., 2001. *Integración educativa de inmigrantes procedentes de países islámicos*. Tesis Doctoral. Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Universidad Complutense de Madrid.
- REHER, D.S., L. CORTÉS, F. GONZÁLEZ, M. REQUENA, M.I. SÁNCHEZ, A. SANZ y M. STANEK. 2008. *Informe Encuesta Nacional de Inmigrantes (ENI-2007)*. Madrid: Instituto Nacional de Estadística.
- REHER, D.S. y M. REQUENA. (Eds.) 2009. *Las múltiples caras de la inmigración en España*. Madrid: Alianza.
- REIMER, E., 1986 [1970]. *La escuela ha muerto. Alternativas en materia de educación*. Barcelona: Labor.

- RESTREPO, E., 2004. *Teorías contemporáneas de la etnicidad. Stuart Hall y Michel Foucault*. Popayán: Universidad del Cauca.
- RETIS, J., 2006a. *El discurso público sobre la inmigración extracomunitaria en España. Análisis de la construcción de las imágenes de los inmigrantes latinoamericanos en la prensa de referencia*. Tesis doctoral. Instituto Universitario Ortega y Gasset. Universidad Complutense de Madrid.
- RETIS, J., 2006b. Hijos de la Madre Patria. Latinoamericanos en la prensa española, entre la compasión y el miedo (145-169). En M. LARIO (coord.) *Medios de comunicación e inmigración*. Murcia: CAM.
- RETIS, J., 2004a. La imagen del otro. Inmigrantes latinoamericanos en la prensa nacional española. *Sphera Pública. Revista de Ciencias Sociales y de la Comunicación*, 4, 119-139.
- RETIS, J., 2004b. Tendencias en la representación de los inmigrantes latinoamericanos en la prensa nacional española. Colombianos, ecuatorianos y argentinos: ¿iguales o diferentes a los españoles? *Conferencia en el Forum Barcelona 2004. Mesa Diálogos Comunicación y Diversidad Cultural. Las barreras*. Documento multicopiado.
- RETIS, J. y J.L. BENAVIDES, 2005. Miradas hacia Latinoamérica: la representación discursiva de los inmigrantes latinoamericanos en la prensa española y estadounidense. *Palabra Clave*, 8, 2, 13, 93-114.
- RETIS, J. y P. GARCÍA, 2011. Jóvenes inmigrantes latinoamericanos en la prensa española. Narrativas mediáticas de la alteridad: el caso de las violencias urbanas. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 52, 209, 135-160.
- REYERO, C., 2004. Pasivos, exóticos, vencidos, víctimas. El indígena americano en la cultura oficial española del siglo XIX. *Revista de Indias*, 64, 232, 721-748.
- REYERO, C., 1989. *La pintura de historia en España. Esplendor de un género en el siglo XIX*. Madrid: Cátedra.
- RIOS, A., 2002. Los Estudios Culturales y el estudio de la cultura en América Latina (247-254). En D. MATO (coord.) *Estudios y Otras Prácticas Intelectuales Latinoamericanas en Cultura y Poder*. Caracas: CLACSO, CEAP, FACES y Universidad Central de Venezuela.
- ROCA CASAS, E.; X. ÚCAR y M. MASSOT, 2002. Programas y experiencias de educación con inmigrantes (205-288). En E. GERVILLA CASTILLO (Coord.), *Globalización, Inmigración y Educación*. Granada:

Diputación de Granada, Ayuntamiento de Granada, Junta de Andalucía y Universidad de Granada.

- ROCKWELL, E., 2006 [1997] La dinámica cultural en la escuela (21-38). En A. ALVAREZ (Ed.), *Hacia un currículum cultural: la vigencia de Vygotski en la educación*. Madrid: Infancia y Aprendizaje.
- RODRIGUEZ, J.A., 1992. La visión de América en los textos escolares españoles (1930-1960): una doble imagen (389-399). En M. HUGUET (Coord.), *La formación de la imagen de América Latina en España, 1898-1998*. Madrid: OEI.
- RODRIGUEZ, V., G. FERNÁNDEZ-MAYORALAS y F. ROJO, 1998. *Los inmigrantes europeos jubilados en Andalucía*. Madrid: Instituto de Economía y Geografía.
- RODRIGUEZ IZQUIERDO, R.M., 2004. La atención a la diversidad cultural: el reto de las organizaciones escolares. *Tendencias Pedagógicas*, 9, 189-201.
- ROIG QUERALT, F. y J. CHAVARRIA PANISELLO, 2003. La atención educativa al inmigrante de incorporación tardía en Secundaria Obligatoria. Por un modelo inclusivo (127-137). En M.A. ESSOMBA (Coord.), *Educación e inclusión social de inmigrados y minorías. Tejer redes de sentido compartido*. Madrid: CISSPRAXIS, S.A.
- ROJAS MIX, M. 1986. Bilbao y el hallazgo de América latina: Unión continental, socialista y libertaria... *Cahiers du Monde Hispanique et Luso-Brasilien-Caravelle*, 46, 35-47.
- ROQUERO, E, 1996. Asalariados africanos trabajando bajo plástico. *Sociología del Trabajo*, 28, 3-23.
- ROSENTHAL, R. y L. JACOBSON, 1980 [1968]. *Pygmalion en la escuela. Expectativas del maestro y desarrollo intelectual del alumno*. Madrid: Marova.
- ROSS, A., 2009. Disengagement from Education among 14-16 years old. Research report
- RUBIO GÓMEZ. M., 2007. Conceptos clave sobre educación multicultural y/o intercultural. *Comunicación presentada en el V Congreso sobre la Inmigración en España, Valencia, 21, 22, 23 y 24 de Marzo*. Documento multicopiado.
- RUBIO GÓMEZ. M. y F.J. GARCÍA CASTAÑO, 2009. ¿Misma cultura, misma religión, misma lengua?...Y también fracasan. El llamado "Alumnado latinoamericano" en la escuela española. *Ponencia presentada*

en el IX Congreso Nacional de Sociología y Ciencias Sociales: "Ecuador y América Latina en las Ciencias Sociales", UCE, Quito, 26, 27, 28, 29 y 30 de Octubre de 2009. Documento Multicopiado.

- RUIZ JIMÉNEZ, L., 2002. Las Cumbres y los ciudadanos: imágenes en la prensa española de la Comunidad Iberoamericana de Naciones. En T. MALLO y L. RUIZ JIMÉNEZ (coords.), *Sistema de Cumbres Iberoamericanas. Balance de una década y estrategias de consolidación*. Madrid: Instituto Universitario Ortega y Gasset.
- SAID, E., 1998. *The myth of "the clash of civilizations"*. Transcript: Media Education Foundation. Obtenido de la página web: http://www.mediaed.org/assets/products/404/transcript_404.pdf [última consulta 05/06/2012].
- SALADO MORENO, P., 2008. Análisis y evolución del concepto de necesidades educativas especiales. *Encuentro Educativo. Revista de enseñanza y educación*, 1. Obtenido de la página web <http://www.encuentroeducativo.com/revista/?p=171> [Última consulta 17/02/2011].
- SALES, R., P. HATZIPROKOPIOU, F. CHRISTIANSEN, A. D'ANGELO, X. LIANG, X. LIN y N. MONTAGNA, 2009. *London's Chinatown: Diaspora, identity and belonging*. Social Policy Research Center, Working papers series, 3.
- SÁNCHEZ NAVARRO, J.A., 2003. La atención al alumnado inmigrante en el IES "Gerardo Molina". *Aula de Innovación Educativa*, 126, 58-61.
- SÁNCHEZ-PALOMINO, A. y J.A. TORRES, 1997. *Educación especial I. Una perspectiva curricular, organizativa y profesional*. Madrid: Pirámide.
- SANCHEZ PARGA, J., 2005. *El oficio de antropólogo. Crítica de la razón (inter) cultural*. Quito: Centro Andino de Acción Popular.
- SANDIN, M.P., 2007 [1999] La socialización del alumnado en contextos multiculturales (37-46). En M.A. ESSOMBA (coord.) *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona: GRAÓ.
- SANTOS GUERRA, M. A., (Coord.), 1993. *Agrupamientos flexibles. Un claustro investiga*. Sevilla. Díada. Serie Práctica, 11. Colección Investigación y Enseñanza.
- SANTOS REGO, M.A., y M.M LORENZO MOLEDO, 2009. La participación de las familias inmigrantes en la escuela. Un estudio centrado en la procedencia. *Revista de Educación*, 350, 277-300.

- SARTRE, J.P., 1976. *El ser y la nada*. Buenos Aires: Losada.
- SCHEPER-HUGHES, N. y M. LOCK, 1987. The mindful body. A prolegomenon to future work in medical anthropology. *Medical Anthropology Quarterly*, 1, 6-41.
- SCHUTZ, A., 1974. *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- SEGATO, R.L., 2010. Los cauces profundos de la raza latinoamericana: una relectura del mestizaje. *Crítica y emancipación. Revista latinoamericana de ciencias sociales*, 3, 11-44.
- SERRA BONET, J.M., 2006. El Plan de lengua y cohesión social en Cataluña: primeros datos de una investigación. *Cultura y Educación*, 18 (2), 159-172.
- SERRA GIMENEZ, F., 2007. Ciudadanía (15-21). En A. BARAÑANO, J.L. GARCÍA, M.CÁTEDRA y M. J. DEVILLAR (Eds.). *Diccionario de relaciones interculturales*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- SERRA SALAMÉ, C., 2002. El racismo observado. Etnografía y análisis de las relaciones interétnicas. *Cuadernos de Pedagogía*, 315, 77-82.
- SERRA, C. y J.M. PALAUDÁRIAS, J.M., 2010. Deficiencias en el seguimiento del abandono escolar y trayectorias de continuidad del alumnado de origen inmigrado. *Revista de Educación*, 283-305.
- SERRA, C. y J.M. PALAUDÁRIAS, 2007. Alumnat d'origen immigrat: factors escolars i trajectòries de continuïtat. *V Congreso sobre la inmigración en España. Valencia, 21-24 de Marzo de 2007*. Documento multicopiado.
- SIMMEL, G., 2002 [1908]. El extranjero como forma sociológica (59-65). En E. TERRÉN (Ed.), *Razas en conflicto. Perspectivas sociológicas*. Barcelona: Anthropos.
- SÍNDIC DE GREUGES, 2008. *La segregació escolar a Catalunya. Informe extraordinari*. Obtenido de la página web http://www.sindic.cat/site/unitFiles/2266/segregacio_escolar_web.pdf [Última consulta 09/05/2011].
- SOLANA, E., 2008 [1923]. *Reglas de urbanidad y buenas maneras*. Madrid: Edaf.
- SOLER, R., 1975. *Clase y nación en Hispanoamérica*. Panamá: Educa.
- SORIANO AYALA, E., 2005. *La interculturalidad como factor de calidad educativa*. Madrid: La Muralla.

- SORIANO AYALA, E., 2004. *La práctica educativa intercultural*. Madrid: La Muralla.
- SORIANO AYALA, E., 2003a. *Diversidad étnica y cultural en las aulas*. Madrid: La muralla.
- SORIANO AYALA, E., 2003b. *Perspectivas teórico-prácticas en Educación Intercultural*. Almería: Universidad de Almería.
- SORIANO AYALA, E., 2002. La escolarización de alumnos y alumnas inmigrantes en los centros educativos almerienses (175-187). En *Inmigración extranjera en Andalucía*, Vol. 1. Sevilla: Junta de Andalucía.
- SORIANO AYALA, E., 2001. La educación y escolaridad de niños y jóvenes inmigrantes (228-262). En AA.VV. *Situación de la inmigración en Andalucía*. Almería: Universidad de Almería.
- SORIANO AYALA, E., 2000. Las escuelas almerienses: un lugar para el intercambio y el aprendizaje e los valores de diferentes culturas. *Revista de Ciencias de la Educación: Órgano del instituto Calasanz de Ciencias de la Educación*, 181, 7-18.
- SORIANO AYALA, E., 1999. *La escuela almeriense: Un espacio multicultural*. Almería: Universidad de Almería.
- SORIANO AYALA, E., 1998. *La escolarización del alumnado inmigrante*. Almería: Delegación de Educación de Almería/CEP El Ejido.
- SORIANO, E., M. OSORIO, T. GÓMEZ y A. MARTINEZ, 2001. Prácticas de educación intercultural. Informe correspondiente a la red de centros educativos de la provincia de Almería. En FETE-UGT, Area de acción social. Almería, Universidad de Almería.
- SOTO, B., 2000. El fenómeno de la inmigración desde una perspectiva lingüística. La población marroquí escolarizada como ejemplo. En R. APARICIO (Ed.) *II Congreso sobre la Inmigración en España*. Madrid: Universidad de Comillas y Fundación Ortega y Gasset. Edición en CD-ROM.
- STAVENHAGEN, R., 1992. La cuestión étnica: algunos problemas teórico-metodológicos. *Estudios Sociológicos*, 10, 28, 53-76.
- STEINBERG, S.R. y J.L. KINCHELOE, 2000. *Cultura infantil y multinacionales: construcción de la identidad en la infancia*. Madrid: Morata.
- SUAREZ-OROZCO, C y M.M SUAREZ-OROZCO, 2001. *Children of Immigration*. Harvard University Press.

- SZCZEPANSKI, J., 1978. El método biográfico. *Papers. Revista de Sociología*, 10, 231-259.
- TARRES VIVES, M., 2004. El marco jurídico del sistema educativo ante la realidad de la inmigración. *Ponencia presentada en el 4º Congreso sobre la Inmigración en España. Ciudadanía y Participación, Girona, 10-13 de noviembre de 2004*. Obtenido de la página web: http://www.udg.edu/congres_immigracio/ESP/index.html [última consulta 23/02/2010]
- TERRÉN LANANE, E., 2008. La integración educativa de los hijos de familias inmigradas (153-212). En A. IZQUIERDO ESCRIBANO (Coord.) *El modelo de inmigración y los riesgos de exclusión*. Madrid: Fundación FOESSA.
- TERRÉN LANANE, E., 2005. *Incorporación o asimilación: la escuela como espacio de inclusión social*. Madrid: Los Libros de la Catarata
- TERRÉN LANANE, E., 2002. La etnicidad y sus formas: aproximación a un modelo complejo de la pertenencia étnica. *Papers: Revista de Sociología*, 66, 45-57.
- TERRÉN LANANE, E., 2001. La conciencia de la diferencia étnica: identidad y distancia cultural en el discurso del profesorado. *Papers: Revista de Sociología*, 63/64, 83-101.
- TERRÉN, E., y C. CARRASCO, 2007. Familia, escuela e inmigración. *Revista Migraciones*, 22, 9-46.
- THOMAS, W.I. y D.S. THOMAS, 1928. *The child in America: Behavior problems and programs*. New York: Knopf.
- THORNDIKE, E.L., 1920. A constant error in psychological ratings. *Journal of Applied Psychology*, 4 (1), 25-29.
- TODOROV, T., 2003 [1989]. *Nosotros y los otros*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- TORRES, J., 2007. Centros escolares y familias en las sociedades multiculturales. *Andalucía Educativa*, 60, 24-27.
- TORRES, R.M., 2005. Analfabetismo y alfabetización en el Ecuador. Opciones para la política y la práctica. Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report, 2006, Literacy for Life. Obtenido de la página Web: <http://ddp-ext.worldbank.org/EdStats/ECUgmrpap05a.pdf> [última consulta 26/05/2012]

- TRUJILLO SÁEZ, F., 2004. La actuación institucional en atención al alumnado inmigrante y la enseñanza del español como segunda lengua. *Glosas Didácticas, Revista Electrónica Internacional*, 11, 16-46.
- URROZ, R., 2009. Reseña de "The naming of America: Martin Waldseemüller's 1507 world map and The Cosmographiae introduction" de J.W. Hessler. *Investigaciones Geográficas*, 69, 143-148.
- VALENZUELA, A., 1999. *Subtractive schooling: US-Mexican youth and the politics of caring*. Albany: State University of New York Press.
- VALERA, J., 2003. *Concepto progresivo del nuevo mundo*. Biblioteca virtual universal. Obtenido de la página web: <http://www.biblioteca.org.ar/libros/8661.pdf>. [Última consulta 15/02/2012]
- VALIENTE, O., 2008. ¿A qué juega la concertada?: La segregación escolar del alumnado inmigrante en Cataluña (2001-06). *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 12, 1-23.
- VALLEJO RUIZ, M., y M.J. BOLARÍN MARTINEZ, 2009. Los programas de atención a la diversidad y los centros de educación secundaria: claves organizativas, recursos, adscripción del profesorado y valoración de los programas por el profesorado. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 13, 3, Obtenido de la página web <http://www.ugr.es/~recfpro/rev133ART5.pdf> [última consulta 23/03/2012]
- VALLES MARTÍNEZ, M., 1999. *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- VALLS MONTÉS, R., 1991. La exaltación patriótica como finalidad fundamental de la enseñanza de la Historia en la educación obligatoria: una aproximación histórica. *Didáctica de las Ciencias: Experimentales y Sociales*, 5, 33-48.
- VALVERDE SERRANO, A., A. BEGLEY y M.J. PIEDRA GARCÍA, 2005. *Integración de minorías étnicas*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- VAN DIJK, T.A., 2005. Nuevo racismo y noticias. Un enfoque discursivo (33-55). En M.NASH, R. TELLO y N. BENACH (Eds.), *Inmigración, género y espacios urbanos. Los restos de la diversidad*. Barcelona: Bellaterra.
- VAN DIJK, T.A., 2001. Discourse, ideology and Context., *Folia Lingüística* 35,1/2, 11-40.
- VAN DIJK, T.A., 1999a. *Ideología. Una aproximación multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.
- VAN DIJK, T.A., 1999b. El análisis crítico del discurso. *Anthropos*, 186, 23-36.

- VAN DIJK, T.A., 1996. Opiniones e ideologías en la prensa. Voces y culturas, 10, 9-50.
- VAN GENNEP, A. 1986 [1909], *Los ritos de paso*. Madrid: Taurus.
- VARELA FERNANDEZ, J., 1992. Categorías espacio-temporales y socialización escolar: del individualismo al narcisismo. Revista de Educación, 298, 7-29.
- VARGAS SOLER, J.C., 2009. La perspectiva decolonial y sus posibles contribuciones a la construcción de Otra economía. *Otra Economía*, 3, 4, 46-65.
- VASCONCELOS, J., 1925. *La raza cósmica*, Madrid: Agencia Mundial de Librería.
- VELASCO MAILLO, H. y A. DIAZ DE RADA, 2006 [1997]. *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*. Madrid: Trotta.
- VERAS, E., 2010. Historias de Vida: ¿Un método para las ciencias sociales?. *Cinta Moebio*, 39, 142-152.
- VERGARA ESTEVEZ, J. y J. VERGARA DEL SOLAR, 2002. Cuatro tesis sobre la identidad cultural latinoamericana una reflexión sociológica. *Revista de Ciencia Sociales*, 12, 77-92.
- VERMEULEN, H. y C. GOVERS, 1997. From political mobilization to the politics of consciousness (1-30). En C. GOVERS y H. VERMEULEN (Eds.) *The Politics of Ethnic Consciousness*. Nueva York: St. Martins Press.
- VIDAL, T., E. POL, J. GUÀRDIA y M. PERÓ, 2004. Un modelo de apropiación del espacio mediante ecuaciones estructurales. *Medio Ambiente y Comportamiento Humano*, 5, 27-52.
- VILA, I., 2008. L'acollida de l'alumnat nouvingut a Catalunya. *Diomira*, 10, 6-7.
- VILA, I., 2006. Lengua, escuela e inmigración. *Cultura y Educación*, 18 (2), 127-142.
- VILA, I., 2000. Inmigración, Educación y lengua propia (145-165). En LA CAIXA (Ed.) *La inmigración extranjera en España*. Colección Estudios Sociales de la Fundación la Caixa.
- VILA, I., 1998. *Familia, escuela y comunidad*. Cuadernos de educación, 26. Universidad de Barcelona: Horsori.

- VILA, I., I. CANAL, P. MAYANS, S. PERERA, J.M. SERRA, y C. SIQUÉS, 2009. Las aulas de acogida de la educación primaria de Cataluña el curso 2005-2006: sus efectos sobre el conocimiento de catalán y la adaptación escolar. *Infancia y Aprendizaje*, 32(2), 307-327.
- VILA, I., S. PERERA y J.M. SERRA, 2006. Les aules d'acollida en l'educació primària. Algunes dades del curs 2004-2005. *Caixa d'Eines*, 04, 40-55.
- VILA, I. y C. SIQUÉS, 2009. Les aules d'acollida. *Guix*, 351, 9-11.
- VILLARROEL HENRÍQUEZ, V., 2002. Autoconcepto y rendimiento escolar. Un estudio con profesores y alumnos de Enseñanza Bàsica. *Lectura y vida*, 23, 2, 1-10. Obtenido de la página web http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a23n2/23_02_Villarroel.pdf [última consulta 04/03/2011].
- VILLARROEL ROSENDE, G. Y X. SÁNCHEZ SEGURA, 2002. Relación familia y escuela: un estudio comparativo en la ruralidad. *Estudios Pedagógicos*, 28, 123-141.
- VITERI DÍAZ, G., 2006. Situación de la educación en el Ecuador, Observatorio de la Economía Latinoamericana, 70. Obtenido de la página web <http://www.eumed.net/coursecon/ecolat/ec/2006/gvd.htm> [Última consulta 28/05/2012]
- WALSH, C. 2007. Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento "otro" desde la diferencia (47-62). En S. CASTRO y R. GROSGOUEL (Eds.), *El Giro Decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre.
- WARNOCK, M., 1978. Special Educational Needs. Report of the committee off enquiry into the education of handicapped children and young people. Londres: HMSO.
- WEBER, M., 2002 [1922]. Las comunidades étnicas y la conciencia de raza (72-85). En E. TERRÉN (Ed.) *Razas en conflicto. Perspectivas sociológicas*. Barcelona: Anthropos Editorial.
- WHITTY, G., 1981. *Ideology, Politics, and Curriculum*. London: Open Univ. Press.
- WILLIS, P., 2008 [1977]. *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid: Akal.
- WOLCOTT, H.F., 2005 [1985]. Sobre la intención etnográfica (127-144). En H. VELASCO, F.J. GARCÍA CASTAÑO y A. DÍAZ DE RADA (Eds.)

Lecturas de Antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar. Madrid: Trota.

WOLCOTT, H.F., 2003. *Mejorar la escritura de la investigación cualitativa.* Medellín: Editorial Universidad de Antioquía.

ZAFRA JIMÉNEZ, M., 2005. La atención a la diversidad social en la educación secundaria obligatoria (113-125). En J. VERA VILA (Coord.). *Educación Intercultural: diversidad e inmigración.* Madrid: Fundación Santa María.

NORMATIVA CONSULTADA

Decreto 230/2007 de 31 de julio de ordenación y enseñanzas de Educación Primaria en Andalucía

Decreto 167/2003 de 17 de junio por el que se establece la ordenación de la atención educativa a alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a condiciones sociales desfavorecidas.

Decreto 200/1997, de 3 de septiembre.

Decreto 327/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el reglamento orgánico de los institutos de Educación Secundaria.

Decreto 231/2007 de 31 de julio por el que se establece la ordenación y la enseñanza correspondientes a la educación secundaria obligatoria en Andalucía

Junta de Andalucía, 2002. *Primer Plan Integral para la Inmigración en Andalucía (2001-2004).* Dirección General de Coordinación de Políticas Migratorias (Consejería de Gobernación, Junta de Andalucía), Sevilla.

Junta de Andalucía. II Plan integral para la inmigración en Andalucía 2006-2009. Sevilla: Consejería de Gobernación.

Junta de Andalucía, 2002. Plan de Educación para la Cultura de Paz y No-violencia.

Junta de Andalucía, 2001. Plan para la atención educativa del alumnado inmigrante en la comunidad autónoma andaluza. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia.

Ley Orgánica 2/2009 de 11 de diciembre de reforma de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social

Ley Orgánica de Educación Intercultural. Presidencia de la República del Ecuador. 30 de marzo de 2011

Ley 9/1999, de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación. (BOJA 140, de 2 de diciembre de 1999).

LOGSE (Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de 3 de octubre de 1990)

Ministerio de Educación. Informe Nacional sobre el desarrollo de la educación. Octubre 2008. Obtenido de la página web http://www.ibe.unesco.org/National_Reports/ICE_2008/ecuador_NR08_sp.pdf [Última consulta 20/05/2012]

Orden de 25 de julio de 2008 por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado (2008).

Orden de 8 de enero de 2008 por la que se establecen las bases para la concesión de subvenciones con la finalidad de promover el desarrollo de programas de prevención, seguimiento y control del absentismo escolar, así como la atención al alumnado inmigrante

Orden de 15 de enero de 2007, por la que se regulan las medidas y las actuaciones a desarrollar para la atención del alumnado inmigrante y especialmente, las aulas temporales de adaptación lingüística.(BOJA, 33, 14/02/2007)

Orden de 19 de septiembre de 2005, por la que se desarrollan determinados aspectos del Plan Integral para la Prevención, Seguimiento y Control del Absentismo Escolar.

Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales. Publicado en BOE 131 de 2 de junio de 1995.

Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 106 de 4 de mayo de 2006, páginas 17158 a 17207

PRINCIPALES WEBS CONSULTADAS

Almería Acoge

<http://www.almeria.acoge.org/asociacion.html>

Andalucía Acoge

<http://www.acoge.org/>

Ayuntamiento de Almería

www.aytoalmeria.es

Biblioteca virtual Miguel de Cervantes
www.cervantesvirtual.com

Centro de Documentación en interculturalidad. Instituto de Migraciones.
Universidad de Granada
<http://migraciones.ugr.es/cddi/pages/about.php>

Centro de Estudio de las Migraciones y las Relaciones Interculturales
<http://www.cemyri.es:81/>

Consejería de Educación. Junta de Andalucía
<http://www.juntadeandalucia.es/educacion/>

Diario 20 Minutos
www.20minutos.es

Diario El país
www.elpais.com

Diccionario etnolingüístico y guía bibliográfica de los pueblos indígenas sudamericanos.
<http://butler.cc.tut.fi/~fabre/BookInternetVersio/Alkusivu.html>

Diccionario Online de Filosofía Latinoamericana (Universidad Autónoma de México.)
<http://www.cialc.unam.mx/pensamientoycultura/biblioteca%20virtual/diccionario/index.htm>

Diccionario Panhispánico de dudas
<http://lema.rae.es/dpd/>

FAPACE-Almería (Federación de Asociaciones de Padres de Alumnos de Centro Educativos)
<http://www.fapacealmeria.org/>

Instituto de Estadística y Cartografía de Andalucía
<http://www.juntadeandalucia.es/institutodeestadisticaycartografia/>

INE (Instituto Nacional de Estadística)
<http://www.ine.es/>

Instituto Nacional de estadísticas y censos (Ecuador)
<http://www.inec.gob.ec/estadisticas/>

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Gobierno de España
<http://www.educacion.gob.es>

Ministerio de Educación. Gobierno de Ecuador

<http://www.educarecuador.ec/>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)

www.oecd.org

Real Académica Española

<http://www.rae.es>

Revista Digital: Innovación y experiencias educativas.

http://www.csi-csif.es/andalucia/mod_ense-csifrevistad_6.html

ANEXO I. HISTORIAS DE VIDA

RICARDO

Me llamo Ricardo, tengo quince años y soy ecuatoriano. Nací en Esmeraldas, una ciudad de las más lindas del Ecuador. Está pegada al mar, como Almería, pero tiene mejores playas, con arena que parece harina, suave y blanca... el mar es más bravo, hay olas casi tres veces más grandes que aquí, pero no te cubre al entrar... se parecen un poco a las de San José... pero mejores. Luego allá los edificios solo están en el centro, no como aquí que están por todos lados, y en los barrios apartados todo el mundo tiene casa propia. Nosotros también teníamos una, aunque estábamos más tiempo en el campo.

Sé que cuando nací me mandaron a Alemania, así que soy viajero desde bien chiquito. Pero eso fue cuando nací y yo no me acuerdo de eso, ni siquiera hablo alemán. Mi abuela estaba allá trabajando y mi mamá quería estar con ella, así que a los dos meses de yo nacer nos marchamos y mi padre se quedó en Ecuador. No lo sé exactamente pero más o menos cuando tenía dos años nos regresamos y fue cuando mi madre y mi abuela compraron la finca.

Teníamos una finca bien grande, no sé cuantas hectáreas serían pero cultivábamos cacao, café, plátano macho... teníamos caballos, gallinas y ganado que también se vendía... Recuerdo que recogíamos y nos íbamos a vender, mi padre se iba casi siempre a Colombia en lancha con otros hombres que trabajaban en la finca y allí vendían; yo me quedaba con mi madre y mi abuela y también íbamos a vender pero por la zona. De eso lo que más me acuerdo es que mi mamá y yo nos sentábamos en la parte de atrás de la camioneta, con las cajas de plátanos y cacao. Por el camino la camioneta saltaba y nosotros nos partíamos de la risa... pero eso fue hasta que yo tuve cinco años.

Ya no duele, supongo que ha pasado mucho tiempo, aunque me acuerdo de todo... A mi madre le daban ataques al corazón y un día le dio más fuerte y fui yo quien se dio cuenta. Ella estaba tumbada en una hamaca, en la puerta de la casa, yo la llamaba y no decía nada, no sabía qué pasaba y la seguía llamando, y no me respondía... me acerqué y le tomé la mano, pero no se movía... ya llamé a mi abuela, y ella comenzó a gritar y a pedir ayuda. Me acuerdo de que había mucha gente y que intentaron reanimarla. Pero ya no se podía.

Con la muerte de mi madre mi abuela se deprimió y vendió todo, la finca, el ganado... ya ella no quería trabajar más allá, y vendió todo para coger plata y poder venirse a España pero no se fue de seguido, pues creo que...sí, a los siete años que yo tuve ya se vino, pero mientras estábamos en la casa de allá. Ella siempre me dice que soy igualito que mi madre... y yo lo sé por las fotos, porque ya no me acuerdo bien de su cara.

Bueno ya después de todo eso nos quedamos en la casa que teníamos en Esmeraldas, mi abuela, mi padre y yo. En el centro de la ciudad vivía la familia de mi abuela, porque la de mi padre vive en un pueblo que se llama Santo Domingo de los Coloraos y no íbamos mucho. Imagínate que conocí a algunos tíos míos el año pasado que estuve de vacaciones.

La tía de mi abuela tenía una tienda en la calle principal y yo iba a jugar por allí, aunque a mi padre no le gustaba que andara yo solo por la calle hasta el centro. Pero cuando mi abuela aun estaba allá lo convencía para que me dejara ir a jugar con mis primos. Cuando mi abuela consiguió más plata se vino para acá y ya no podía ir más a casa de mis tías, así que me quedaba en mi barrio.

El barrio en el que yo vivía antes no era así como este. No estaba asfaltado, era todo de tierra, menos una calle que estaba entera asfaltada, y todo eran casas, pero no estaban pegadas como aquí. Cada casa tiene su terreno y allí pues todo el mundo tiene sus gallinas, tienen de todo allí, hasta árboles. A veces la gente cerraba las calles y se ponían a jugar a fútbol con dinero, como ahora hacemos aquí en las pistas, pero era mejor porque había más gente y luego algunas mujeres sacaban comida y bebida a la calle... aquello parecía

siempre feriado²³¹. A mí me conocía todo el mundo, yo era bien tranquilo, jugaba con la gente y además pasaba mucho tiempo en la calle porque no me gustaba mucho subir a mi casa. Desde donde yo me salía a jugar hasta la casa había una cuesta grande, entonces mi casa estaba arriba de la cuesta y siempre me daba mucha pereza subir...por otro lado la casa me recordaba mucho a mi madre porque mi abuela puso muchas fotos y yo pues iba el rato de dormir y ya.

Recuerdo el olor a maduro asado²³², a la leche hirviendo... el sabor del bolón de verde²³³... eso lo vendía por las calles y era el mejor desayuno del mundo, no como aquí que toman un vaso de leche y ya está, no, allí te ponen maduro asado, queso, café, bolón a veces...Casi siempre lo traía mi padre por las mañanas antes de ir a trabajar. Ahorita él trabaja de electricista aquí, porque él estudió para eso, pero allá no había trabajo y seguía vendiendo en Colombia, en la lancha, pero otras cosas como queso...recuerdo que también pescaba. Allá la gente la mayoría pesca, por donde estés hay pesca porque lo que más se come es marisco, langosta, camarón... todo eso, y sabe mucho mejor que aquí. Además ¿aquí puedes comerte una langosta? Si eres rico sí, pero de normal no. Pues allí por uno o dos dólares te ponen una bien grande y eso aquí no lo hay.

El año anterior, que estuve allí desde julio al año pasado en marzo, con 150 o 200 dólares que me mandaba mi padre yo era casi rico allí. Fue gracioso porque al principio íbamos para un mes nada más. Fuimos mi abuela, mi padre y yo, a visitar a la familia. Cuando llevaba unos días allí yo ya no me quería regresar, porque allá lo tenía todo, digamos que todo estaba perfecto, y aunque mi padre se regresó, mi abuela y yo aplazamos el viaje un mes más.

Viajamos a las playas de Atacames que son de turistas, pero hay lanchas que a los ecuatorianos nos cuestan menos y por un dólar te daban un paseo por la costa, también nos llevaron a un sitio donde había muchos pájaros, fragatas coloradas y de todo. Yo quería ir a Galápagos pero eso si era demasiado caro, además mi abuela me contó que estaba bastante lejos de Esmeraldas.

En todo el tiempo que aplazamos el viaje mis papeles se perdieron y no me podía regresar, así que mi abuela se regresó y me dejó con mis tías, aunque ellas iban por su lado y yo por el mío.

Allí la gente cobra normalmente 180, 200 o como mucho 300 dólares y eso quien trabaje en una empresa buena, pero es raro. Y mi padre desde España me estaba mandado entre 100 y 200 dólares al mes, así que pude viajar y ver Manabí, visité a la familia de mi padre en Santo Domingo y en La Concordia –aunque mis tías no querían pero ellas no mandan en mí y además una de mis tías me lo dijo, que mientras que no le causara problemas ni le costara dinero podía hacer lo que quisiera– Pues nada. Luego me fui con unos amigos a Guayaquil y el resto del tiempo lo pasé en Esmeraldas.

Lo mejor era por las noches que nos íbamos a la playa donde hay un parque grande y alguna gente vende salchipapas, que son salchichas con papas y le echan ketchup o mostaza o lo que quieras. Nos comprábamos una o dos de esas y nos reuníamos allí y cuando terminábamos pues nos íbamos a las discotecas que estaban en el mismo sitio. Eso estaba muy bien pero cuando empezó el curso mi abuela le mandó a mi tía que me metiera en una escuela y ya pues no podía bajar todos los días a la playa.

²³¹ En Ecuador se le llama feriado a los días de fiesta.

²³² Comida típica en el desayuno en Ecuador o acompañando algunas comidas, son plátanos maduros asados y normalmente acompañados de queso.

²³³ Comida típica ecuatoriana. Son bolas fritas hechas con plátano verde, mantequilla, queso y algunas veces se les añade cebolla.

Tú imagínate, allá se entra a la escuela a las siete de la mañana, aunque algunos institutos entran incluso a las seis, pero es más raro... bueno eso, de siete de la mañana a dos y media... no perdona eso es aquí, de siete a doce de la mañana... si, porque al estar en el centro del mundo allí, pues el día, digamos que oscurece antes y a las ocho de la tarde es como aquí las once o las doce de la noche. Pues por eso tenía que levantarme como a las seis de la mañana para llegar al colegio que no estaba muy cerca de la casa de mis tías.

El colegio en el que me matricularon se llamaba Nuevo Ecuador que es ya como el instituto aquí, porque allí el colegio se hace diferente. Aquí se hace hasta 4º – de ESO –y luego empiezas el bachillerato ¿no? Pues allá se hace hasta 7º año en la escuela y en el colegio de 8º a 10º que sería como aquí el instituto, y eso es la básica²³⁴. Luego casi todos los padres quieren que hagas en bachillerato que es hasta los 18 años, y casi todo el mundo estudia, al que no estudia los padres les dan palos, porque allí todo el mundo quiere que sus hijos sean abogados o sean algo, y para eso hay que estudiar duro.

Yo diría que el estudio de allá es más avanzado que aquí porque lo que me estaban enseñando aquí en 2º de ESO allá lo habían dado en 5º de primaria. Pero hay algunas cosas que no las enseñan medio bien, porque cuando yo fui entré en 10º y ya estaban dando cosas que se estudian aquí en bachillerato y yo no me enteraba de nada. Estaba allí, iba a clase, lo intentaba pero nada. Pero luego yo les decía algo y ellos no sabían tampoco algunas cosas... bueno la mayoría sí las sabían y me decían ¿pero tú no estás estudiando allá en la escolita? Y yo decía: – Bueno, ya, es que allá se dan más cosas y diferentes... pero no es verdad.

De todas formas creo que en algunas cosas están más adelantados y en otras más atrasados. Por ejemplo, aquí en 3º –de ESO– tenemos informática y nos hacen copiar papeles, que copiamos los números y que salgan las mismas cosas ¿no? Pues allá dan contabilidad. Cuando yo estaba allá me mataba porque no entendía nada... Luego los exámenes también son diferentes, allá son más difíciles. Digamos aquí te dan una hoja allí te dan tres, aquí te dan un tema para que te estudies, allí te dan medio libro... Por eso cuando vine aquí la primera vez el colegio me lo pasé de largo. Yo entré en 2º y lo que aquí estaban dando yo ya lo había dado antes allá, entonces hasta que terminé 6º me lo sabía todo, nunca me quedó ninguna, siempre sacaba buenas notas. Yo creo que me empecé a dañar cuando me dijeron que íbamos a volver a Ecuador.

Cuando entré en el instituto pasé primero y ya terminando segundo mi padre me dijo que nos íbamos a Ecuador. Yo no entendí que era de vacaciones, si no para siempre. Entonces ya me desconcentré, dejé de lado el estudio porque si me iba ¿para qué iba a estudiar más aquí? No pensé que tendría que regresar, la verdad, así que como me fui me quedaron todas y luego, como estaba allí en septiembre pues tampoco me saqué ninguna, y a lo que regresé me tocó terminar segundo y pasar a tercero con todas las de segundo... así estoy como estoy...

Una vez le dije a mi padre que si yo repetía alguna vez en mi vida ya no iba a ser lo mismo. Es como que pierdes un año más de tu vida allí metido en el colegio, y es que ahora miro las rejas y me parece una cárcel, no me siento bien ahí.

Para mí es como si solo la tuviera a ella. Y a veces me gustaría que fuera así porque con mi padre no me llevo muy bien, casi no me hablo, pero ella es diferente. Si esto con ella estoy tranquilito, soy un niño bueno. Cuando necesita algo yo se lo consigo, me pida lo que me pida, ella me ha cuidado a mí y me ha criado, ahora pues yo tengo que cuidarla a ella y darle las gracias por muchas cosas y es que si yo estoy aquí es por mi abuela.

Cuando ella se vino, a los dos o tres meses, empezó a trabajar en un almacén aquí en Almería, creo que de fruta y eso. Luego ya ganaba más dinero y nos mandaba a mi padre y

²³⁴ Escuchamos a menudo referirse a la educación obligatoria en Ecuador como “la básica”

a mí, porque él no ganaba mucho vendiendo, al poco tiempo le consiguió un contrato de trabajo a mi padre y ya nos pudimos venir.

Si te digo la verdad no recuerdo muy bien el viaje, bueno, me acuerdo de tener que tomar un autobús desde Esmeraldas a Quito, que dura un día entero y luego ya el avión que me lo pasé durmiendo. Recuerdo a mi abuela, que nada más me vio se echó a llorar, y a mí me daba mucha alegría de verla. Luego ya nos fuimos a su casa, no la que vivo ahora, otra que estaba frente a la playa, y yo bajaba a jugar casi todos los días. Tenía muchos amigos del colegio, nos juntábamos todos con todos...pero lo que hubo se acabó.

Cuando entramos en el instituto ya empezamos a hacer grupos, cada uno por su lado, yo por el mío, alguna gente se iba del barrio, yo me sentía bastante solo, no sé, ya no tenía a mis amigos de antes... ahora aunque nos conocemos muchos desde pequeños no tenemos mucha relación, de hola y adiós, no más. Y eso en el instituto, porque luego yo casi nunca me junto por aquí así que ni los veo. Pero no quiero hablar más de esto.

No te he contado que soy español, bueno soy ecuatoriano, pero tengo la nacionalidad española. Mis amigos me dicen que si tengo los papeles soy español y yo les jodo y les digo: – ¡Ah! Inmigrantes, fuera de mi país–Y nos reímos y eso.

Aunque llevo casi diez años aquí si me preguntan cuál es mi país, el que me representa, yo digo Ecuador. Creo que me representa más, pero no sé, me siento de todos lados... o de ningún lado... quizá más latino porque todo el que viene de América es latino... bueno los gringos no, me refiero a América del Sur.

Si lo pienso... yo conocí a los latinos por mi padre, porque él antes tomaba²³⁵ y salía a vacilar, pero vacilar no es como aquí de ponerse chulo y eso, no, allá se le dice vacilar a salir a divertirse, a tomar, a bailar un poco y eso. Entonces empecé a irme con él y ya todos los latinos me empezaron a conocer y me hice amigos ecuatorianos, colombianos, bolivianos, peruanos, chilenos, dominicanos y algún brasileño, aunque menos. Ahora soy yo el que sale y mi padre se queda en casa ¡Y yo decía que no me gustaba bailar ni cosas de esas!

Mi padre cambió mucho cuando se trajo a mi prima. Bueno no es mi prima exactamente, es la hija de una prima de mi padre o algo así... no sé, ahora es su mujer.

Me acuerdo que mi padre, mi abuela y yo nos cambiamos de piso, al que vivimos ahora que es nuestro, comprado. Ellos discutían mucho, desde que murió mi madre no se llevan muy bien... ahí hay cosas que no se pueden contar. Bueno, llegó un momento que casi no se hablaban, solo se decían cosas de mí, cosas de diario y poco más. Todo empezó a ir mal cuando llegó la mujer de mi papá, hasta entonces, dentro de lo que cabe todo estaba tranquilo.

Cuando vino se puso a vivir con nosotros y ella quería que mi abuela le hiciera la comida, le limpiara la ropa... quería que mi abuela fuera su empleada y mi abuela le dijo que no, que eso no iba a ser así y que si mi padre quería que fuera así que ella se iría a vivir a otro lado, Yo al principio no quería que se fuera pero luego le dije:– Bueno, váyase– Porque tampoco me gustaba que por quedarse conmigo fuera la empleada de ella.

Me acuerdo un día que le dijo a mi abuela: – Haga la comida– Y yo le dije a mi abuela que no la hiciera, se pusieron a pelear y al final no la hizo. Yo me fui y compré dos bocadillos, uno para mi abuela y otro para mí y ellos que se buscaran la vida... Pero cuando llegó mi padre se enfadó con mi abuela y creo que ese día fue de los últimos que ella estuvo en mi casa.

²³⁵ Bebía

Ella está siempre preocupada por mí, y más desde que mi padre me regaló la moto porque a ella no le gusta eso. Además siempre está diciéndome que estudie y va mucho al instituto... a mí a veces me da vergüenza porque ella no entiende que si yo no quiero estudiar, por más que ella vaya no lo voy a hacer. Además la tutora me dijo el otro día que quien tenía que venir y firmar las notas y eso era mi padre y no mi abuela y a mí me dio rabia, porque ella es la única que se preocupa por mí de verdad.

Los fines de semana me los paso en su casa, llega el viernes y ya estoy allá. Pero creo que eso se me va a acabar pronto porque ahorita no tiene trabajo y está haciendo unos papeles para trabajar aunque sea fuera de Almería. Ella me dice que va a intentar quedarse aquí conmigo, pero yo sé que necesita trabajar porque ella siempre está mandando dinero a mis tías allá.

Yo la verdad que no lo entiendo porque mi abuela ya se trajo a otra tía mía que ahora vive en Madrid, y esa seguro que no manda nada, pero mi abuela a veces es demasiado buena. Cuando estuve allí mis tías a veces decían que si mi abuela se había ido era porque no quería estar allá y que lo único que le interesaba era la plata, que si abandonó a mi madre cuando se fue a Alemania... y yo me ponía loco de rabia porque luego bien que cogían el dinero que les mandaba.

A veces hasta le manda plata a la familia de mi padre porque la llaman y le dicen que necesitan algo y ella no puede decir que no, pero es que no puedo entenderlo porque ellos siempre estaban diciendo que si mi abuela me había robado, que me había comido la cabeza, que quería apartarme de mi padre... yo escucho eso y me da rabia por dentro, pero por fuera me quedo tranquilo, porque cuando tenga 18 años y tenga mi trabajo y esas cosas me iré a Barcelona o algún sitio lejos. Me iré con mi abuela y ni mi padre ni nadie podrá decirme nada porque ya seré mayor de edad.

Solo quiero terminar la ESO y ya está. Ya me han hecho las pruebas y eso para pasar a diversificación, de mi clase estábamos ocho y el otro día estuvimos hablando de eso ¿pasaremos o no pasaremos? Yo espero que sí porque así me pasan a 4º y es más fácil pero no sé... tengo casi todas las de segundo, aunque creo que algunas las pasé con trabajos y eso... es que ¡ni sé cuales me quedan! Luego en 3º en la primera evaluación me quedaron seis y en la segunda también... ¿Cómo voy a acordarme de todo? Este año voy a acabar muy mal, lo sé.

El otro día metí los papeles para cambiarme de colegio, porque aquí no avanzo y veo que este año voy a repetir y ya no puedo más. Me quiero ir a un módulo, el de mantenimiento de vehículos que lo dan allí arriba en un colegio en el que están algunos amigos míos. Me han dicho que si te lo sacas te dan el título de la ESO y aprendes una profesión. Aunque mi idea es sacármelo y meterme en la marina, ser buzo de combate o meterme en la legión, que también me gusta.

Yo antes quería estudiar informática, pero hay que hacer bachillerato y eso son dos o tres años más. Llevo más de diez años metido en una clase y ya estoy cansado. Aunque también me han dicho que si hago un grado superior pues puedo entrar en el ejército con más rango. No sé, ya veré, lo que quiero es que sea lo más rápido posible. Además me gustaría aprender algo práctico porque las cosas que te enseñan en la escuela no tienen sentido ¿de qué te va a valer? No sé, por ejemplo las subordinadas o las condicionales... ¿para qué me va a valer eso a mí en la vida? Si yo sé hablar bien y escribo ¿quién me va a preguntar qué tipo de frases escribo? Eso te lo pregunta en la escuela y tienes que saberlo para aprobar, pero ya está, no sirve para nada.

El Inglés y la Lengua es lo que menos me gusta, es que no se me dan bien porque no sé para qué me va a servir y no me interesa mucho. Para mi estar en una clase de Inglés es perder el tiempo porque no entiendo nada, estoy ahí sentado, aburrido...

Luego hay cosas que no me gustan pero que no son difíciles, por ejemplo ciudadanía ¿qué es ser ciudadano? ¿Tiene sentido que nos den una clase para saber ser ciudadano? Para

mí no lo tiene, porque ser ciudadano es ser una persona normal de toda la vida, sería ser... a ver es que no sé explicarlo bien, pero... Por ejemplo los que vienen de África que vienen a buscarse la vida y venden CD y eso, pues depende de cómo se comporten serán ciudadanos o no. Y no tienen que ir al colegio para que les enseñen ¿no? Porque ser ciudadano es ser una persona tranquila, que no ande buscando problemas, gente normal... Digamos, ellos vienen a vender CD, sin permiso de la policía ni nada, no está bien por una parte, pero por otra para ellos está bien porque se buscan la vida, se buscan cómo comer sin tener que robar, entonces eso para mí también es ser ciudadano.

Pero yo esto no lo puedo decir en clase, porque luego si no piensas igual que la profesora o hablas te ponen un parte.

El primer día de clase nos puso un parte a mi compañero de mesa y a mí, ¡el primer día! Y solo por estar hablando. Y mira, que yo era el único que no estaba hablando y de repente la profesora me gritó: – Ricardo tú un parte– Y ya todo el mundo se calló y yo le dije que los demás eran los que estaban hablando y me dijo que no, que yo era el que estaba hablando más fuerte... ¡Pero si yo no estaba ni hablando! Así que le dije: –Póngamelo, que no pasa nada, que yo no me voy a quejar– Así que me lo puso y me expulsaron tres días. Pero es que yo no lo entiendo, te expulsan y te dicen que es para que reflexiones, pero te vas y estás tres días sin colegio, haciendo lo que quieras, ya está, no vale de nada.

Lo peor es que después la profesora esta me pidió perdón y todo, me dijo que estaba arrepentida de haberme puesto un parte... –Pues si quieres póngame otro– Eso le dije, luego me arrepentí de contestarle y todo, pero desde ahí ya me cayó mal. Es que siempre quiere llevar la razón y por eso el día que tú viniste a clase le hicimos la broma esa.

Nosotros tenemos un dicho: – Madre una, padre cualquiera– En Ecuador se respeta mucho a las mujeres, porque es la madre la que cuida de los suyos y como hombres tenemos que respetar y cuidar a las mujeres.

Ese día la profesora de ciudadanía nos mandó hacer como si fuéramos políticos y teníamos que presentar una cosa que dijera lo que queríamos hacer para las mujeres si ganábamos las elecciones. Mi compañero y yo nos quisimos reír de la profesora porque ella era mujer y ya sabes que no me cae muy bien, así que escribimos una cosa de broma.

Por eso dijimos lo de que si ganábamos las elecciones les regalaríamos una escoba a todas las mujeres, que todas tendrían un dueño asignado y que ninguna podría salir sola de casa. Pero era de broma yo no pienso eso sobre la mujer, aunque después todas las niñas vinieron a pegarme, pero no pasa nada.

Creo que aquí la gente se queja mucho en el colegio, pero sin razón. Allá cuando te castigan te dan un guantazo, o si tienen una correa te dan con la correa o si tienen un palo, te dan con el palo. Allí por ejemplo a los niños pequeños si se portan mal les dicen: –Pon las manos– Y tienen que poner las manos y con una regla te pegan, eso duele, pero aprendes.

Yo me acuerdo cuando era pequeño un profesor me pegó y yo se lo dije a mi papá. Mi papá me dijo que me tenía que haber pegado más duro, y es que allí es así, te puede pegar el profesor y después tu padre.

Los propios padres, si te portas mal, van a la escuela y le dicen al profesor que si te vuelves a portar mal te peguen duro, que ellos no van a decir nada. A mí me pasó que un profesor me dijo que pusiera la mano y cuando me fue a dar la quité, así que me dio en la cabeza y partió la regla. ¿Cómo no quería que quitara la mano si me iba a pegar? Casi iba a llorar, pero no pasó nada.

Pero es el respeto ¿sabes? Allá un padre te dice que vuelvas a casa a las cuatro y tú llegas a las seis, al otro día te vuelve a decir que llegues a las cuatro y tú llegas a las seis... pues

ya se cabrean y te sacan la correa y te dejan marca y todo. Pero aquí hasta hay gente que denuncia a sus padres, y yo eso no puedo entenderlo ¿cómo los vas a denunciar si ellos te lo han dado todo? Te han dado de comer, ropa, todo. Aquí la ley está mal porque pueden hasta llevar a un padre preso por pegar al hijo...

Pero eso pasa también en ecuatorianos que se crían acá, porque yo tenía un amigo que le contestaba mal a la mamá, estaba aquí pero ya se fue a Valencia con los papás. Siempre estaba peleando, contestando a los padres, y yo siempre le decía que no se pusiera así, que algún día le iba a pasar algo malo, y él nada, no me hacía caso y seguía así. Pero estuvo de vacaciones en Ecuador y en lo que tardaron en bajarse del avión él le volvió a hablar mal a los papás y en el mismo aeropuerto el papá le pegó una paliza... ¿a quién vas a ir a denunciar allá? Allí no puedes denunciar. Esto me lo contó cuando regresaron, yo me partía de la risa, pero ahora él ya les tiene más respeto a sus papás.

A mi quien me daba era mi abuela, mis padres casi nunca me han pegado... bueno de mi madre no me acuerdo, pero mi padre... a lo mejor alguna vez. Mi abuela si me daba bien, pero solo cuando me portaba mal y así se aprende más que como aquí en el colegio que te expulsan o te dejan sin excursión..., ya ves, eso no vale para nada.

Si fuera con allá pues todavía, porque en el colegio de allí se hacían muchas excursiones, por lo menos cinco o seis. Te llevaban a un río, a bañarte en una cascada, a la playa...veías "un puñao"²³⁶ de cosas. Pero aquí se hace una al año y vale mucho dinero. El año pasado eran ciento veinte euros, y este año doscientos cuarenta... todavía no he ido a ningún viaje de esos porque si a mí me dan ese dinero me pego una fiesta que no veas con mis amigos o me voy a un viaje que me guste de verdad con quien yo quiera.

Es lo mismo que te decía antes del respecto ¿es que voy a respetar más a un profesor porque me castigue con ir a un viaje que no quiero ir? Pues no, es que pienso que aquí los profesores no se hacen respetar.

Mira, un día pasó que insultaron a una niña de la clase y como yo estaba en el grupo pues me llevaron a la jefa de estudios, a mí y a todos los que estábamos allí. El director nos preguntó que qué había pasado y un niño le dijo que solo le habíamos dicho que era tonta, a mí me dio la risa, ¡es que no podía aguantármela! y la jefa de estudios me dijo:—¿Y tú por qué te ríes? Cállate— Yo me callé.

Después empezaron a hablar otra vez y el niño le contestaba mal a la profesora y a la jefa de estudios, y yo me reía porque le estaba hablando mal y entonces me echaron del despacho. Andaba saliendo y no podía aguantar la risa y ya se levantó y me dijo: —A ver ¿tú de qué te ríes?— Y yo le dije: — Porque ustedes no valen para ser profesores, ni uno—Y no sé qué pasó pero la profesora de informática escribió algo en un papel y se lo mostró a la jefa de estudios, entonces empezaron a reírse... a lo mejor era porque les dije que no valían como profesores... no sé, les haría gracia.

Yo les dije que en mi país esto no se hacía así y la jefa de estudios me preguntó que cómo se hacía allá a lo que le expliqué que allá hay que ir dando palos para que te respeten ¡y es la verdad! Luego ya me dijo que si tenía algún problema aquí en el colegio y le dije que no, que ninguno, que yo solo quería acabar la ESO y ya está, que yo no dije nada, ni hice nada y que no me gusta ser chismoso y decir cosas de los demás.

Ella sabía que yo sabía algo de lo que había pasado pero es que no le iba a decir nada, porque todo el mundo aquí habla mal de los demás por la espalda, nadie se dice las cosas a la cara, cuando lo haces siempre hay problemas, porque a mí me ha pasado. Yo ya le dije al final que no iba a decir nada de nadie, que si quería me podía poner un parte y que me expulsaran, pero ella me dijo: —Eso es lo que tú quisieras—.

²³⁶ Esta es una expresión muy típica de Almería.

Lo que yo quisiera es tener mi vida. Andar solo como antes, como cuando estaba solo allá, así era mejor. No quiero seguir teniendo problemas con la familia... Ya casi no me hablo con mi padre... A veces me imagino regresando a Ecuador, o viajando a Nueva York, a Estados Unidos, luego otra vez a Ecuador y cuando me aburra volverme a España. Quiero irme lejos, solo, pero... no quiero irme para siempre. Primero por mi abuela, y luego... también está Margarita.

No es mi novia. En el colegio me voy con ella y con otras dos amigas colombianas que tengo pero... Bueno sí, se podría decir que Margarita es mi novia. Ella es colombiana, tiene trece años, para catorce, y está todavía en 1º porque repitió en la escuela. Es que no quiere estudiar, siempre anda diciéndome que ¿para qué va a estudiar si la gente que va a la universidad está en la paro? Yo me enfado con ella porque es muy brava con los profesores y no les tiene respeto, a mi eso me molesta mucho.

Hace poco me dijo que quería tener un hijo, yo le dije que no, que no era el momento. Yo además nunca he querido tener hijos, aunque supongo que me llegará como a todos. Sería bonito... pero yo quiero tener mi vida y además sé que ella lo dice porque su mamá quiere mandarla a Colombia, a un colegio de monjas, y ella no quiere irse. Dice que quiere vivir conmigo... pero es que somos muy jóvenes. Yo sé que algunos amigos míos lo han hecho porque es normal allá, porque yo he estado allí y he visto muchas cosas así. Pero viviendo aquí pues no lo veo normal, porque tenemos que acostumbrarnos a lo que se hace aquí si vivimos aquí ¿no?

Yo por ejemplo tengo un amigo, tú lo conoces, estaba en el parque el otro día, Edgard, el moreno del pelo corto... bueno pues ese vive con su novia, pero son más mayores. Él tiene diecinueve creo, y la novia dieciséis. Eso fue gracioso, porque estábamos en su casa y ellos eran novios pero normal, de verse y eso de vez en cuando, pero tampoco mucho... bueno pues un día llegó la mamá de ella a su casa y le dijo que si la quería tener se la tenía que llevar a su casa y él se quedó gris. Se quedó callado un rato, sin decir nada y al final le dijo que se lo preguntara a Claudia. Cuando se lo preguntaron ella dijo que sí y yo me reía porque él era de estar todas las noches por ahí con unas y con otras, y ahora está en su casa siempre... bueno la casa de sus papás, porque allí viven los padres, ellos dos, el hermano de él, su niño y su novia. Si en mi casa somos tres y no nos aguantamos ¡imagínate!

Lo mejor de haber venido a vivir aquí es todo lo que tengo ahora, la moto, otras cosas que allá son imposibles de tener... Pero aparte de eso hemos conseguido bastante plata para comprar una casa aquí y hasta otra casa allí. Diría que hemos conseguido progresar un poco, hemos conseguido dinero para vivir mejor. Lo peor ha sido alejarme de mi país, alejarme de la familia... aunque creo que es mejor alejarse de la familia que estar todo el día pegados, si, es mejor estar así. Si estas separado un tiempo luego te ven y bien, pero si estas pegado todo el tiempo como que al final acabas mal, porque ellos hablan entre sí y se meten en tu vida.

Yo prefiero estar así, hablo muy poco con ellos, los que suelen hablar más son mi abuela y mi padre. Yo en verdad paso de hablar con ellos, porque cuando lo he hecho luego dicen cosas que no son verdad y hacen líos en la familia. Claro que hay algunos que no, que dicen la verdad y a esos pues si se les extraña.

Cuando vayas allá tienes que visitar la Concordia, cuando llegues, en el mismo centro del pueblo preguntas por Winston Alvarado. Es mi tío y cuando le digas que vas de mi parte te van a ayudar en todo. Ellos me decían gordito, porque siempre me sacaban mucha comida y yo les decía que no podía más, que estaba gordo y por eso me llaman gordito. Me iba con él a hacer pesas... a ellos si los extraño "un puñao".

Me gusta hablar contigo porque puedo rescatar mis raíces, además como tú no sabes nada de allá, pues te lo tengo que explicar y me hace recordar más.

Algunas veces cuando nos juntamos en el parque mis amigos y yo nos ponemos a hablar, nos acordamos de cuando estábamos en el colegio de allá. Casi siempre allá los colegios tienen otro colegio rival y nos organizábamos para pelear y esas cosas, para ver qué colegio era mejor, cual era más duro... O por ejemplo tenemos hambre y hablamos de la comida de allá, de los patacones, las empanadas, el encocado de pescado, los camarones, el ceviche de concha... hasta que ya no puedes más y tienes que irte a casa a comer. También hablamos de las playas, de las fiestas, eso sí que es mucho mejor que aquí, todo lo que son fiestas son mejores allá. Ya lo verás aunque hay que tener cuidado, el trago es más fuerte que aquí y te emborrachas rápido.

¿Pasarás la navidad allá? Ya verás, la navidad es buenísima y el fin de año ni te digo. En fin de año queman muñecos, hacen como personas y los queman, se llaman años viejos. Digamos que los hacen por barrios, de personajes famosos, por ejemplo si ha ganado algún equipo de fútbol o algo pues hacen un muñeco, le ponen un balón en los pies y a las doce de la noche lo queman.

Es una tradición, como quemar las cosas que han pasado y dejarlas atrás, termina un año y empieza otro nuevo, toda la gente se anima, se ponen a tomar y se emborracha todo el barrio. Eso después de cenar con la familia, como aquí, pero allí poco antes de las doce de la noche la gente se sale fuera y se saca el muñeco para quemarlo. Lo mejor es que está toda la gente junta, y que no es como aquí que a una hora tienes que cortar la música. Allí puedes hacer ruido todo lo que quieras, toda la noche, y además no puedes ir a la policía, porque si va la policía se mete en la fiesta también y no dicen nada, pero eso también pasa en los carnavales.

Para mí los carnavales son mejor porque no es como aquí que hay desfiles y queman no sé qué, no, allá hay algunos desfiles pero tú pasas por la calle y aunque no te conozcan te echan agua, te bañan, te tiran globos de agua o con una manguera... Cuando estaba en Esmeraldas nos poníamos a mojar a todo el mundo y era muy divertido, aquí no me gusta tanto el carnaval. Lo que hacemos es que me voy con mis amigos y lo hacemos entre nosotros, como si fuera allí, pero aquí.

Mi abuela debe estar enfadada conmigo. El otro día me peleé con mi padre y me fui de casa. No es la primera vez que lo hago, pero siempre me he ido donde mi abuela y esta vez no, porque no quería que mi padre me encontrase.

Ella siempre me delata, un día me fui a su casa y ella llamó a mi padre para decirle que yo estaba allí... yo sé que ella lo hace por mi seguridad, para que él sepa donde estoy y no llame a la policía, como ha hecho ahora. Hemos tenido que ir los dos a la comisaría esta mañana para decir que ya estaba en casa... Me ha dado vergüenza porque parece que soy un niño pequeño, y ya no lo soy.

Yo tendré dieciséis años, pero he vivido la vida muy rápido, no sé, yo sé que no debería fumar, no debería tomar, no debería ir a las discotecas, pero no sé... creo que me he adelantado mucho, demasiado, y ya no puedo parar. Lo que me enfada es que creo que soy así por su culpa, porque él antes de que viniera mi prima, siempre andaba vacilando y me llevaba con él, ahora pues ya no es así y quiere que yo cambie. Como mi abuela le dijo que había hablado con la tutora y que iba a repetir pues me ha quitado la moto y además voy a tener un hermano... dice que ahora tengo que ser más responsable para darle ejemplo... ¿acaso él me lo ha dado a mí?

Me parto de risa. Hoy me ha llamado la orientadora para hablar con ella porque la tutora le ha dicho que soy Latin King o algo así. No me lo ha dicho así, pero me lo he figurado porque me ha empezado a preguntar si estoy en algún grupo, si estoy a favor de la violencia... "huevadas"²³⁷ de esas.

²³⁷ Tonterías

Que me lo dijeran en Ecuador pues vale, porque a la gente que va como yo allá se les llama pandilleros, ¿pero aquí? Si hay gente que me mira, pero la mayoría visten con los pantalones abajo y a mí no me gusta eso porque parece que van cagados. Alguna gente en el colegio me mira, por los piercings, los tatuajes y eso... puede ser que vista algo diferente a los españoles pero tampoco ellos visten todos iguales.

Yo creo que todo ha sido porque nos hicieron una encuesta sobre si nos gustaba leer y qué cosas leíamos y yo fui sincero. Puse que a mí me gustaba leer sobre vidas de gente revolucionaria, como Malcolm X o el Che, y sobre historia de América... a lo mejor es por eso y por la forma de vestir, no lo sé, pero me hace mucha risa.

La historia, la informática, y la educación física es lo que más me gusta estudiar. La educación física porque es muy fácil y me divierto, además yo desde chiquito he jugado al fútbol, pero no en equipo y eso como aquí, yo juego al fútbol callejero, como se hace allá. Aquí nos juntamos los sábados y domingos todos los ecuatorianos y lo jugamos en las pistas, en frente del Mediterráneo. Luego algunos días quedo con mis amigos latinos y jugamos en las pistas de un colegio que está por el otro lado del puente, aunque ya no sé si nos dejarán ir más porque el último día vino la policía y nos echaron...

La informática se me da bien. Tengo dos ordenadores en casa, uno es portátil que es el que tengo yo en el cuarto. Tuve que enseñarle a mi padre y luego siempre los estoy arreglando yo, quitándole virus y eso, no es difícil.

Luego la historia pues son cosas de leer y eso y con dos veces se me queda, en menos de una hora me aprendo cuatro o cinco folios. Aunque allá me gustaba más porque te andaban contando cosas de los antepasados, de las guerras que hubo, todas esas cosas. También te contaban leyendas, o cuando íbamos de excursión pues veíamos algún castillo o algo y te contaban lo que pasó allí si mataron a alguien, cosas de esas. Aquí es todo con el libro pero bueno, también me gusta.

¿Sabías que Colón no descubrió América? Hubo un hombre que la descubrió antes, no me acuerdo cómo se llamaba, pero él lo descubrió y no se lo dijo a nadie porque sabía cómo iban a ser las cosas si el resto del mundo se enteraba.

Después cuando Cristóbal Colon llegó fue por equivocación, llegaron los pendejos²³⁸ que iban a por mercancía de la India y en el camino les robaron los piratas, así que intentaron buscar otro camino y fue cuando llegaron a América, aunque ellos creían que era la India. Cuando se dieron cuenta de que no era el sitio al que iban, pero vieron que había de todo pues se empezaron a llevar oro, comida, madera, de todo.

Por eso ahorita no se les mira muy bien a los españoles, porque se dice que fueron a robar. También dicen que la gente que viene de España siempre va con mucho dinero, entonces no puedes fiarte mucho. A ver, si consigues amigos allá tenlos viendo, o si tienes una habitación nunca los lleves a tu habitación porque puede que en principio te traten como un amigo y después sin que te des cuenta se llevan tus cosas.

A mi amigo el que está en Valencia le dijeron allá: – Ven que te pirateo la Play, préstamela– Se la prestó y ya no la vio más, ni al chico tampoco que parecía que era su amigo... Eso le pasó por no tener cuidado, porque antes de dejar nada a nadie tienes que conocerles bien.

Creo que la gente allá está muy equivocada. Ellos creen que en España hay bastante trabajo, que hay dinero por todos lados, que hay bastantes cosas... pero como no han venido, ni han vivido acá, no saben cómo son las cosas de verdad.

Muchas veces llaman a mi padre, no solo familia, amigos y eso también, pidiendo que les envíe algunos dólares. Ellos no piensan que acá tampoco hay mucho trabajo, que hay que

²³⁸ Tontos

pagar muchas cosas también y que el dinero que tenemos ha costado esfuerzo, eso allá no lo ven.

Claro que si lo comparas pues es medio normal porque allá se gana muy poco y la gente a veces no tiene para nada. Hay que tener cuidado sobre todo por las noches, no andar por sitios oscuros y eso porque te pueden hacer algo, robar, apuñalar, que se yo... La gente, sobre todo en Guayaquil no tiene mucho dinero y pues se dedican a robar. En Esmeraldas menos, pero también hay gente que anda robando y así, y no solo de noche.

Eso le pasó a mi abuela, íbamos en el autobús y cuando nos bajamos le dije: –Abuela, tienes sangre en la oreja– y a lo que se bajó ya no tenía los pendientes, que eran chiquitos así de oro... pues se los robaron y no nos dimos ni cuenta. La gente llave ya mucho tiempo haciendo eso y saben... saben hacerlo. Y hasta te puedes encontrar niños de seis o siete años que también andan robando, hay que tener cuidado.

Aquí el ambiente es más tranquilo, no pasa nada si sales por la noche y eso. Aunque tampoco puedes salir a vacilar a todos los sitios, porque el otro día íbamos a entrar a la Wea²³⁹ y los porteros no nos dejaron entrar. Casi nos pegamos porque ellos decían que no teníamos la edad, y en realidad no nos querían dejar porque éramos latinos y no quieren que en esa discoteca entren latinos, eso lo sabe todo el mundo. Aquí es así, nosotros tenemos nuestros sitios y los españoles los suyos. Pero no es por racismo ni nada, es que cada uno tiene su forma de divertirse y ellos pues tampoco se quieren venir con nosotros.

Ya lo vas a ver, si te vienes a la Génesis o al Carnívoro²⁴⁰ allí hay puros latinos, alguna española... porque las chicas si se juntan con nosotros, pero hay dominicanos, colombianos, cubanos... sobre todo ecuatorianos y colombianos. Allí ponen toda la música que nos gusta, reggaetón, salsa, bachata, merengue, ballenato... la mejor para bailar. Cuando vengas vas a ver cómo bailamos, el merengue es lo más fácil, son puros saltitos no más, luego la bachata y la salsa son ya más difíciles y lo más fácil es el reggaetón. ¡Ah! Una cosa, si vienes tienes que arreglarte un poco y pintarte y eso, porque así a lo mejor ni te dejan entrar... es broma.

Octubre 2009

¿Sabes? Me cambié de colegio, estoy en el de educación para adultos sacándome la ESO. Al final en el otro la tutora me dijo que tenía que repetir y que me iban a meter en diversificación pero en la de tercero y no en la de cuarto como me habían dicho. Ya me valieron verga porque no cumplen con lo que dicen y querían que estuviera dos años más en lo mismo para nada... Así que se lo dije clarito que ni pensaran que me iba a quedar allí perdiendo el tiempo, y luego pues hablé con unos amigos y me dijeron que ellos estaban en el de adultos, que tenía que cumplir los dieciocho y ya, así que tenía que esperar un par de meses y listo. Allí estoy contento porque terminé este año la ESO y tengo ya el título y es por las tardes, así que puedo hacer cosas por las mañanas. He estado preguntando en una heladería que mi abuela conoce a la que trabaja allí para meterme en el verano y me ha dicho que ya me dirá algo cuando se acerque junio; luego he echado papeles para el Decatlón y para un gimnasio del barrio... a ver qué pasa.

Noviembre 2010

Estoy contentísimo, feliz, ¡voy a ser padre! Y yo que ni quería... Fue desde que tuve a mi hermanita que ya me dio así... ganas y la verdad es que me hace mucha ilusión. Ya se lo he dicho a Margarita: –Ahora viene el jefe de verdad– Y sé que la vida me va a cambiar y que ya no podré salir tanto y eso, pero me da igual. Estoy buscando una casa para irme con ella y con mi bebé, pero bueno, la cosa está ahora mismo algo difícil porque la madre de

²³⁹ Nombre ficticio de una de las discotecas más importantes de la ciudad.

²⁴⁰ Son dos discotecas de Almería

ella no quiere que se vaya... y yo estoy buscando trabajo, pero todo se arreglará, estoy segurísimo.

También mi papá me ha ayudado a comprarme un coche, porque me saqué el carnet y para buscar trabajo, y para ir a ver a mi abuela, me hace falta el coche. Ella ahorita está interna en una casa en Granada, y tendré que llevarle al pequeño para que lo conozca. La extraño, aunque hablo con ella todas las semanas.

Por cierto, terminé la ESO y ahora si no encuentro trabajo pronto quiero meterme en un ciclo medio de mecánica... pero ya veremos qué pasa.

EVELYN

Me llamo Evelyn, tengo dieciséis años y estoy haciendo 4º de ESO en el centro Andarax de aquí de Almería, bueno estoy repitiendo. Ya sé que no tengo apenas acento y que casi no lo parezco, pero sí, soy de Ecuador. Nací en Puerto López, un pueblo de la costa que está en la provincia de Manabí, así que soy ecuatoriana aunque ahora tengo doble nacionalidad, ecuatoriana y española. Porque al adoptarme el marido de mi madre, que es español, pues me dio la nacionalidad, pero eso da lo mismo.

Puerto López es un lugar muy conocido en todo el mundo, bueno sobre todo en América, en Inglaterra y por ahí, aquí en España no lo conoce casi nadie. Allí hay mucho turismo, muchos hoteles y restaurantes, porque todos los años las ballenas jorobadas pasan por las costas y vienen muchísimos turistas a verlas.

Hay mucha gente que se gana la vida paseando a los turistas en barca para que puedan ver a las ballenas de cerca y ganan mucho dinero. También está, justo frente a la playa del pueblo, la Isla de la Plata, donde van los turistas a ver a las fragatas rojas y a los piqueros de patas azules. Son unos pájaros bien grandes y que hacen sus nidos en esa isleta y se dejan ver, hasta te puedes acercar a ellos y todo.

De allá me acuerdo que siempre estábamos jugando en la calle, en la playa, siempre corriendo a un lado y otro; era muy divertido. Mi familia y yo vivíamos a las afueras del pueblo. Para llegar a la casa había que ir por un camino, que no había ni carretera ni nada, y cuando llovía era muy difícil pasarlo sin llenarte de barro. Luego mi abuelo, mis tíos y otros vecinos de esa zona se ponían a arreglar el camino, y mis primos y yo nos reíamos mucho cuando se pasaban todo el día arreglándolo y por la noche llovía y otra vez tenían que empezar de nuevo...

La casita en la que vivíamos era muy chiquitilla, pero bastaba para mis abuelos, mi madre y yo. Además justo al lado, en otras casitas, vivían mis tías, que son las cinco hermanas de mi madre. También estaban sus esposos y mis primos y primas. Entre todos éramos unos veinte. Por las tardes hasta la noche nos juntábamos toda la familia y poníamos las hamacas en los árboles. Nosotros jugábamos y los mayores se tumbaban a hablar y a cenar juntos. Allí nunca te aburrías, no teníamos tantas cosas como se tienen aquí de juguetes y eso, pero no hacía falta, siempre encontrábamos algo que hacer. La verdad es que era muy divertido.

Mi abuelito tenía un motocarro con el que llevaba a los turistas a las playas de alrededor. Algunos domingos, cuando había poco turismo, nos llevaba a nosotros a la de los Frailes que era mi favorita. Antes de entrar en la playa tenías que pagar, pero eso eran solo los turistas, porque como el guardia que había allí conocía a mi abuelo, si no había mucha gente, nos dejaba pasar sin pagar.

Allí hay muchos cangrejos que corren por la arena y mis primos y yo jugábamos a cogerlos, ¡pero no nos los podíamos llevar a casa!, mi abuelo decía que te podían hasta meter en la cárcel y todo. Una vez mi primo cogió una estrella de mar enorme, estaba casi en la orilla. Quería llevársela y se la escondió en la camiseta, mi abuelo lo pilló casi llegando al motocarro y le hizo que bajara hasta la playa a dejarla, porque eso no se puede hacer, está prohibido.

La verdad es que mi abuelo era muy bueno, siempre jugaba con nosotros. Mi abuela le reñía porque a veces tomaba²⁴¹ mucho. De eso enfermó y se murió cuando yo tenía seis o siete años. Mi madre dice que yo era demasiado pequeña para acordarme, pero me acuerdo muy bien de todo. Me dio mucha pena que se muriera porque para mí mi abuelo era como mi padre.

Mi padre y mi madre nunca se llegaron a casar. Creo que estuvieron juntos poco tiempo, luego me tuvieron y ya se separaron. Apenas he tenido relación con él, la verdad es que “ni

²⁴¹ Bebía

fu ni fa”, me da igual. Es normal porque casi no le conozco, no puedo sentir nada por él, a mí me han criado mi madre, mis abuelos y mis tías, pero él no.

Yo he tenido un poco más de relación con la familia de mi padre. Desde que era pequeña mi madre me llevaba con ellos quince días y la verdad es que se portaban muy bien con nosotras. Ellos vivían en Portoviejo, que es la capital de Manabí. El padre de mi padre nació en un pueblito de Loja, que está al sur de Ecuador, y como esa zona es más pobre porque no hay pesca ni nada, se fue para la costa buscando trabajo y allá se quedó.

De lo único que me acuerdo es que era pescador y que traía pescado fresco para comer, y también me acuerdo de la hermana de mi padre que siempre me regalaba ropa y alguna muñeca... pero nada más. A mí se me hacía que eran ricos, porque tenían una casa enorme y así como muy lujosa, pero nunca quise quedarme con ellos. Portoviejo siempre me ha parecido una ciudad muy grande, muy loca. Además pasar con ellos unos días estaba bien, pero tampoco se puede decir que los quisiera ni nada. La verdad es que con quince días al año pues es difícil cogerle cariño a la gente.

Puedo decir que aunque no tuviéramos tanto como ellos, yo era feliz en Puerto López. No es que fuéramos pobres, a ver, de hambre no nos moríamos, pero sí que es verdad que comprábamos la comida al día. Allá teníamos suficiente, pero tampoco estábamos para tirar nada.

Mi madre trabajaba en una empresa que vendía medicinas y no sacaba mucho dinero al mes; luego mi tía tenía un restaurante en el que trabajaban todas las hermanas y también mi abuela, incluso nosotros ayudábamos a limpiar platos o sacar la basura... o lo que sea, pero había mucha competencia y a veces no se sacaba para todos. Lo mejor era que estábamos muy unidos, así que compartíamos todo.

Yo siempre me acuerdo de las mañanas. Nos levantábamos como a las siete o así para ir a la escuela y venían algunos de mis primos a desayunar a mi casa, todo lleno de niños por todos lados. Somos cuatro niñas y seis niños, y más o menos todos tenemos la misma edad. Algunos días especiales mi abuela nos hacía bolones de verde con queso, que estaban riquísimos, y con eso ya podías pasar casi el día entero porque alimentaba mucho, aunque a mí me gusta más el maduro, que es amarillo, como el plátano de aquí. Ya cuando estábamos listos, nos íbamos todos juntos con otros niños, que eran vecinos, a la escuela. Había más de media hora andando de la casa a la escuela, pero como íbamos muchos y siempre había bromas y carreras y todo, pues se me hacía corto.

La escuela a la que iba allá era fiscal, eso es como aquí decir pública. Nos daban los libros de años anteriores, que no es como aquí que los tienes que comprar, aunque hay ayudas y eso, pero siempre tienes que comprar cosas. También nos daban gratis el almuerzo, que casi siempre era pescado con arroz. Allá el arroz es como el pan aquí, se come con todo.

Luego sí que había que pagar un poco por los uniformes, pero lo que mi familia hacía era comprar en la escuela uno de niña y otro de niño y luego compraba la tela y lo cosía igualito para los demás, así ahorra. Yo tenía dos, uno de diario que era así con falda, medias, camisa y corbata, y luego el que había que ponerse para hacer educación física, que era un chándal de la escuela, ese sí que teníamos que comprarlo todos.

Casi no me acuerdo, porque yo entré en la escuela con seis años y a los nueve que tuve, me vine a España. Pero sí que me gustaban mucho los finales de curso. Se hacían pases de modelos, salíamos muy arreglados todos. Nos ponían ordenados, dos niñas y un niño en medio, y desfilábamos delante de todo el mundo en el patio. Había un fotógrafo de la escuela que nos retrataba así vestidas como princesas. Porque además había baile y cada niña iba con un niño que era su pareja por un día. Eso me gustaba mucho, nos pasábamos semanas preparándolo con nervios y todo. Ese día era como fiesta en todo el pueblo y las familias se iban a las escuelas y a los colegios a ver a sus hijos actuar. En mi escuela había un niño que cantaba muy bien, yo creo que ya será famoso, pero desde que me vine no sé nada de mis amigos de allá.

Creo que allá el nivel de educación es más bajo que aquí. A ver, yo cuando estaba allá en la escuela todo me iba muy bien. Me encantaban las Matemáticas y era de sacar todo

dieciocho, diecinueve y veinte, que era como aquí ocho, nueve y diez. Cuando llegué aquí suspendí un “puñao”²⁴² de asignaturas. Yo estaba fatal y mi madre tampoco lo entendía ¿cómo era posible? Pues lo único que puede explicarlo es que allí era más fácil, porque aquí es que no me enteraba de nada. Además yo sé que el cambio de país, de costumbres, de todo, pues también me afectó.

Tengo un primo que se vino a España hace tres años, vive en Lanzarote con casi toda mi familia, y a él no le costó tanto. Creo que también depende de la forma de ser de cada uno ¿no? Él se adaptó bien y ahora va a pasar a bachillerato y todo. Supongo que cada uno se adapta de forma distinta.

Yo soy bastante tímida, ahora menos, pero de más pequeña me costaba mucho relacionarme con la gente que no conocía. Pero eso me pasó aquí y también me pasaba allí, que no es nada nuevo. Creo que lo peor que tengo es que me trago las cosas hasta que reviento.

Yo siempre me acuerdo de que lo pasaba muy mal cuando mi madre estaba triste porque no podía comprar yogures o cosas así más caras que quería darme. Lloraba mucho porque no estaba bien en el trabajo y a veces hasta le costaba a ella el dinero por tener que ir a otros pueblos... Luego en el restaurante de mi tía tampoco se sacaba tanto dinero como para que ella pudiera trabajar allí. La verdad es que yo no decía nada, pero por dentro me daba mucha rabia y mucha pena no poder ayudarla.

Un tío de mi madre se había marchado a Italia y su esposa estaba muy contenta porque mandaba mucho dinero y decía que allá había trabajo. De repente en todas las reuniones familiares se hablaba nada más que de eso y mi madre empezó a decir que nos íbamos a marchar con mi tío. Yo la verdad es que no quería irme lejos de mi familia, a un sitio extraño, donde hablaban un idioma distinto... pero a mí nadie me preguntó.

No sé qué pasó, yo ya me veía en Italia, pero a los pocos meses mi madre cambió de planes²⁴³ y decidió venirse a España. Me dijo que se iba como de vacaciones, pero que me prometía que si no encontraba nada en uno o dos meses, se regresaba. Yo me sentía fatal, porque pensaba que me iba a llevar con ella y cuando me dijo que se venía sola me enfadé mucho. Me explicó que no me podía llevar por el tema de la escuela y los papeles y no sé qué más, y que lo hacía porque era lo mejor para mí y también para ella, para que las dos pudiéramos tener un futuro. Ahora ya lo entiendo, antes no.

Todas mis tías y mi abuela le prestaron dinero, pidieron un préstamo y todo para que pudiera venirse. A mí me costó muchísimo quedarme allí sin mi madre porque nunca nos habíamos separado y yo tenía solo ocho años, fue duro. Me acuerdo que desde que se marchó, mi abuela y yo rezábamos todas las noches y pedíamos para que todo le fuera bien y no le pasara nada. Y parece que Dios nos escuchó, porque a los pocos días de estar en España ya consiguió un trabajo.

Empezó cuidando a un señor mayor en Lanzarote, le daban comida y una habitación y tenía que estar con él todo el día. Luego al poco tiempo se puso a trabajar en una pastelería donde también hacían pan y nos decía que estaba muy bien, que la trataban muy bien. Yo estaba más contenta porque hablaba todos los días con ella y parecía feliz. Supongo que

²⁴² Aunque las dos acepciones que le otorga la RAE a este concepto hacen referencia a cantidades pequeñas y/o que se pueden contener en un puño, en este caso, como expresión típica del sur de España, se le atribuye un significado opuesto, para referirse a muchas asignaturas.

²⁴³ La madre de Evelyn relata que intentó que su tío le consiguiese un empleo en Italia y le explicase la forma de entrar al país de forma regular. Ante la falta de ayuda, optó por España entendiendo que el proceso de adaptación para madre e hija sería más sencillo, por cuestiones lingüísticas. Además conocía a una señora del pueblo que trabajaba en Lanzarote desde hacía años, así que su idea inicial era llegar a España como turista, buscar a esa señora y tratar de conseguir trabajo para “darle una vida mejor a mi niña”.

también tenía que ver el hecho de que había conocido a Juan²⁴⁴, aunque de eso yo ya me enteré después.

Todos los meses mandaba dinero para mis tías y mi abuela, y para mí siempre había ropa, regalos y lo que podía. A pesar de eso me seguía costando estar sin ella, pero ahora que lo pienso desde que se vino hasta que me mandó traer a mí, que fue casi un año, el tiempo se me pasó rápido.

Un día llamó y estuvo hablando mucho rato con mi abuela. Cuando me puse yo mi madre me dijo que la abuela me tenía que contar muchas cosas, pero que lo más importante era que iba se iba a casar y que yo iba a tener un hermanito. A mí al principio me pareció raro, ¿por qué no había esperado a que yo estuviera allí para casarse? Claro, ahora sé que me pudo traer tan pronto porque se había casado... En fin, aunque me enfadé un poco, el pensar que iba a tener un hermano me hizo mucha ilusión, así que tampoco dije nada. Y lo mejor fue cuando mi abuela nos reunió a toda la familia en la casa y dijo que ella y yo nos íbamos a España en unos meses.

Yo pensaba que nos iríamos a Lanzarote. Mi madre me había contado que era una ciudad preciosa, con playa y que se parecía mucho a Puerto López por el clima y eso, porque allá no hace frío nunca. Pero en el tiempo que arreglaba los papeles para mi abuela y para mí, a Juan, que es militar, lo destinaron a Almería, así que el plan era que nos íbamos a vivir a Almería con ellos. Yo no sabía nada de España, bueno sí, que hablaban español. Tampoco creo que con nueve años tuviera yo muchas expectativas, solo quería estar con mi madre y la verdad que me daba igual Almería que otro sitio.

De los preparativos para el viaje y eso no me acuerdo de mucho. Me daba un poco de pena dejar a mi familia, pero ellos estaban contentos por nosotras. Mis tías me animaron mucho y me ayudaron con el equipaje y eso... ya ves, tenía solo una maletita pequeña, si ahora tuviera que regresar no cabría mi equipaje en el avión. De eso sí que me acuerdo muy bien, del avión. Era la primera vez que volaba y la verdad es que no me dio miedo ni nada. Nos pasamos un día entero viajando porque salimos de Manta hasta Bogotá, allí cambiamos de avión y llegamos a Madrid al día siguiente.

En el viaje mi abuela me contó que mi padre estaba viviendo en Madrid y que sabía que nosotras íbamos. Me dijo que cuando llegáramos al aeropuerto él iba a estar allí para recibirme con mi madre y con el marido de mi madre. Mi única preocupación era ¿y ahora a quién voy a abrazar primero? La verdad que no entendía muy bien qué hacía mi padre en Madrid y queriendo ir a verme al aeropuerto...

Cuando llegamos y vi a mi madre de lejos se me olvidó todo, tenía la barriga muy grande y yo salí corriendo a abrazarla. Lloramos mucho las dos. Luego saludé a mi padre y al marido de mi madre. Mi padre me dio dos besos y me dijo que estaría allí por si necesitaba algo, que tenía dos hijos que eran mis hermanos y que podía ir a conocerlos cuando quisiera. Luego se despidió de mi madre, de mi abuela y de Juan y ya no lo he vuelto a ver más.

Él sabe que estamos en Almería, así que lo mismo le cuesta a él venir que a nosotros ir. A veces pienso que cuando cumpla dieciocho años me gustaría ir a conocer a mis hermanos, pero a verle a él no, ¿para qué? Yo ahora ya tengo un padre, sé que no lo es... a ver, Juan no es mi padre verdadero, pero es como si lo fuera porque llevamos viviendo con él siete años y siempre ha estado pendiente de mí y de mi hermano ¿a quién voy a considerar como padre? Pues está claro, a él.

Bueno estábamos hablando de cuando llegué. Me sorprendió mucho el frío que hacía en Madrid. En Ecuador nunca pasamos frío, bueno en el norte a lo mejor sí, pero en la zona que yo vivía nunca usé un abrigo ni nada parecido. Del aeropuerto fuimos a pasar la noche a casa de una tía de Juan, que vivía en Madrid. Yo dormí con mi madre, y aunque todo era un poco raro estaba feliz de estar con ella por fin.

Al día siguiente pues ya nos vinimos a Almería. Cuando yo llegué vivíamos en un piso de alquiler. Yo la verdad es que me quedé asombrada porque nunca había visto tantos pisos

²⁴⁴ Actual marido de su madre

juntos, ni tantos coches... Me gustó porque tenía una habitación para mí sola y los primeros meses es que todo me asombraba.

Un día fuimos al Alcampo y llenamos un carro entero. Yo le pregunté a Juan si es que éramos ricos y él se moría de la risa. Claro de comprar al día a comprar para un mes... pues es diferente ¿no? Otra cosa que me llamó mucho la atención fue que aquí comieran jamón. A mí me daba miedo pasar por la parte del supermercado donde estaban los jamones colgados, ¡con pezuña y todo! y yo pensaba ¿cómo pueden comer una pata de cerdo cruda? Allá teníamos cerdos y gallinas y eso pero se mataban y se asaban o se cocinaban, ¿pero crudo? Me daba mucho asco. Juan me lo dio a probar, yo no quería pero al final lo probé y ahora me encanta, aunque me sigue pareciendo asqueroso ver la pezuña y eso. El gazpacho también me daba arcadas. Verdura ahí triturada, con ese color... ahora sí me gusta.

Mi madre es que se ha adaptado mucho a cocinar como aquí, y yo pues no lo extraño, como de todo, pero más como se come en España con aceite de oliva y eso. Eso sí, arroz nunca falta como acompañamiento. A mi padre²⁴⁵ no puede faltarle el pan, y a mí no puede faltarme el arroz. A veces sí que extraño tomar ceviche, tamales, encebollado... pero el que hace mi abuela que es el mejor, así que cuando vamos a Lanzarote a verla me hartó de comer de todo eso.

En ese verano que llegamos ya nació mi hermano y yo tenía mucha ilusión. Mi abuelita se quedó conmigo todos los días mientras mi madre estaba en el hospital y estábamos todo el día comprando cosas para el bebé y arreglando la casa y eso. Fue una experiencia muy bonita porque de ser hija sola pasé a tener un hermano, bueno tres, aunque a los otros no lo conozca también son mis hermanos, pero está claro que Juan, que así se llama mi hermanito, es especial.

Antes de que acabara el verano mi madre le encontró trabajo a mi abuela en Lanzarote, con la familia con la que había trabajado cuando llegó. Yo quería que ella se quedara con nosotros, pero me decía que nosotros estábamos bien los cuatro y que ella necesitaba trabajar y encontrar un sitio para ella y para traer a mi tía, la hermana pequeña de mi madre. No lo entendía muy bien ¿Por qué no se venían todos a nuestra casa de Almería? Mi madre me explicó que teníamos que aprender a vivir en familia, que aquí la gente vivía con sus esposos y sus hijos y el resto de la familia hacía lo mismo. Yo pienso que era más cosa de Juan que de mi madre, pero en parte tiene razón porque no podíamos meternos todos en un piso tan pequeño y aquí no está tan fácil el trabajo.

Juan no quería que mi madre se pusiera a limpiar casas ni a cuidar abuelitos, así que estuvo mucho tiempo en casa, casi... pues ya estaba yo en el instituto cuando empezó a trabajar... sí, sería cuando mi hermano entró en la guardería... hace tres o cuatro años más o menos. Ahora está trabajando en un supermercado de por aquí, pero solo por las mañanas y está muy bien.

Bueno, otra cosa que me pasó cuando llegué es que yo creía que aquí no había escuelas. A ver, parece una tontería pero claro, yo llegué en abril o así y como estaba el curso a punto de terminar le dijeron a mi madre que se esperara y que empezaría el curso en septiembre con todos los niños. Recién llegada, todo el día lo pasaba pegada a mi madre, con mi hermanito casi en casa y con mi abuela ¡no me fijé en los demás niños! Ya cuando empezó el verano y salíamos al parque o íbamos al paseo marítimo pues sí que empecé a darme cuenta de que estaba en otro sitio y además que no conocía a nadie. Eso me dio miedo.

Cuando empecé el colegio en septiembre me sentía muy mal. Estaba muy aislada de todo el mundo, todo el tiempo sola... Yo era muy tímida y callada, ahora ya menos, pero claro ahora ya tengo a mis amigas, que es diferente ¿no? En el colegio todo el mundo se conocía desde que eran pequeños y tenían sus grupos hechos, yo no conocía a nadie, era la niña nueva y además de Ecuador, que parece que les daba pena y todo. Es que la gente se cree que vivimos en la selva o algo así. Eso me da mucho coraje, que hablen sin saber ¿alguien ha estado allí para saber cómo es? ¿No? pues entonces mejor que se callen.

²⁴⁵ Aquí se refiere al marido de su madre, a Juan.

Yo lloraba mucho, no quería ir al colegio y todas las mañanas era una pelea con mi madre, además me parecía todo tan difícil... Estaba en 5º y para mí era como estar en la universidad, no me enteraba de nada.

Un día un grupo de niñas de mi clase se me acercaron en el recreo y me saludaron, de ahí nos hicimos amigas y menos mal que se acercaron ellas porque si no me hubiera quedado sola todo el colegio, yo no lo habría hecho. Es agradable pensarlo porque desde ese día somos amigas y ahora vamos juntas al instituto y salimos y vamos de compras... en fin, amigas.

Al principio me meaba de risa con la forma de hablar de la gente aquí. Ellas me ayudaron a entender muchas cosas porque por ejemplo, aquí chepa es espalda, pues allá son las partes de la mujer; o decir "qué mono" aquí es bueno y allí es un insulto decirle mono a alguien. Hay que tener cuidado porque hay muchas cosas diferentes, aunque es el mismo idioma hay significados distintos. Yo al principio pensaba ¿por qué lo dicen tan a la ligera? O también pensaba que hablaban muy brusco, porque allí decir "mierda" o "culo" ya es decir demasiado y aquí es muy normal oír "vete a la mierda" y no pasa nada. La primera vez que escuché a un niño decirle a otro "gilipollas" yo pensaba que era algo bueno, normal, así que un día le dije a mi padre "no sé qué, gilipollas" y ya él me explicó lo que significaba. Ahora ya no cometo esos errores.

Desde que conocí a mis amigas me gustaba más ir al colegio, pero en los estudios seguía mal. Cuando terminé 5º me quedaron las cuatro más importantes: Lengua, Matemáticas, Inglés y "cono"²⁴⁶. La verdad es que los profesores, sobre todo Sol, mi tutora de 5º, me ayudaba más que a los otros porque sabía que yo tenía un nivel bastante bajo. Al final me mandaron muchos deberes para el verano y Juan me ayudó un "puñao". Me hizo hasta un horario para que pudiera estudiar, salir con mis amigas y hasta ir a la playa... Bueno ya pasé a 6º con Matemáticas, Lengua y "cono", porque Inglés me la aprobaron.

En 6º yo sabía que iba un poco retrasada, porque muchas cosas no las entendía, sobre todo de Matemáticas y de Lengua. Al final del segundo trimestre le dijeron a mi madre que sería mejor que repitiera para que ya tuviera el mismo nivel que los demás, pero yo no quería repetir y que mis amigas se fueran al instituto y yo no. Me esforcé mucho, también los profesores me ayudaron para que me las sacara todas y pudiera pasar al instituto con mis amigas, menos mal, porque si no me muero.

Cuando entramos en el instituto fue así como raro, había muchos más niños que en el colegio y más mayores pero la verdad es que no me costó mucho adaptarme porque estaba con mis amigas. Además es un centro muy familiar, allí los profesores te tratan como si te conocieran de siempre, como si fueran amigos tuyos. Hay confianza entre nosotros y los profesores, bueno siempre hay algunos que te caen mejor que otros, pero eso es normal, eso también me pasa con los compañeros. En general me llevo bien con todo el mundo, yo no soy tampoco muy difícil, no sé, normal.

Mis padres estaban muy contentos porque en 1º de ESO saqué todo. Con notables, bienes y aprobados, porque yo no soy de sobresalientes, pero lo saqué sin problemas. Y en 2º igual, todo aprobado. Bueno en 2º sí que saqué un sobresaliente en Lengua, ya ves, que no la aprobaba nunca en el colegio y aquí llevo y saco sobresaliente... me hizo mucha ilusión.

Ese verano Juan nos regaló unas vacaciones a Lanzarote para ir a ver a mi abuela, a mi tía y a mi primo que ya estaban allí con ella. Nos fuimos todos a verlos y lo pasamos genial. Lo que me pareció un poro raro es que mi primo solo se juntaba con amigos ecuatorianos y colombianos, y me contaba que allí había más racismo y que los españoles no querían juntarse con ellos... No sé, me pareció otro mundo porque todas mis amigas son españolas, bueno y una peruana pero que parece de Almería. Yo nunca he sentido ese rechazo aquí, la verdad. Los días que pasamos allí sí que me llegué a sentir rara, sobre todo porque yo he perdido casi todo el acento y a veces los amigos de mi primo no se creían que yo era de Ecuador.

²⁴⁶ "Cono" es la forma abreviada de decir conocimiento del medio

En realidad si lo pienso, la única ecuatoriana que conozco en Almería es mi madre. Sé que en el instituto hay algunas chicas de Ecuador, pero es que están muy repartidas y no se ha dado la ocasión tampoco de hablar con ellas... es que no sé, tampoco nos une nada.

Yo sé que aquí en Almería hay muchos latinos que se juntan en las pistas los fines de semana, pero yo no voy. Primero porque no conozco a nadie y segundo porque siempre salgo con mis amigas y tampoco nos movemos por sitios así... como las discotecas que hay de "puros latinos"²⁴⁷. A mis amigas no les gusta el ambiente y a mí tampoco, me siento rara, porque tampoco es que yo sea muy de allí y los demás lo notan, no es para nada cómodo.

Me hace gracia eso de "puro latino" porque es gente que lleva aquí más años que yo, pero se la van dando como de que acaban de salir de su país. Creo que dan una idea equivocada de cómo es allá y por eso a veces los españoles piensan que la gente de Ecuador o de Colombia son todos pandilleros, ladrones o algo así.

Sinceramente creo que todo eso de latinos, españoles, moros o lo que sea es una tontería, porque al final uno se junta con sus amigos, sean de donde sean. Yo sinceramente me siento española, pero soy de Ecuador y eso no tengo por qué ocultarlo. Llevo aquí siete años y para mí esta es mi casa, por eso no entiendo cuando mi primo dice que se quiere regresar cuando termine de estudiar en la universidad. Eso él no lo sabe, porque cuando llegue el momento llevará muchos años aquí y a lo mejor se ha echado novia o lo que sea y ¿para qué se va a regresar? Pero bueno, él ya lo verá.

Bueno cuando regresamos de Lanzarote ya estaba a punto de empezar otra vez el instituto y la verdad es que estaba animada. Pero entraba en 3º y decían que era el curso más difícil. La verdad que era así porque empecé a ir mal. Me quedaron tres en el segundo trimestre y las mismas en el tercero, pero pasé a 4º con esas tres. Reconozco que ese año estaba muy despistada porque nos pusieron a todas las amigas en la misma clase y siempre estábamos hablando y eso.

Yo creo que también me afectó un poco la mudanza, porque cambiamos de barrio y yo ya estaba acostumbrada al mío, mis amigas vivían muy cerca y tenía el instituto al lado. Pero se compraron una casa nueva con hipoteca y todo. A ver, no es que estuviera súperlejos pero ya no era lo mismo, si quería ir a ver a mis amigas me tenía que regresar antes porque tenía que pasar el puente sola y Juan no quería que lo hiciera de noche, para ir al instituto tenía que levantarme una hora antes porque tardaba casi media hora en llegar andando.... Además también era un rollo porque el bloque estaba lleno de viejecillos y en el piso de antes pues había más niños y no sé... era distinto.

Ya pasé a 4º con las de 3º arrastrando y nada, igual de mal. Me quedaron muchas, la verdad. Yo pensaba que podía recuperarlas en septiembre pero ya teníamos los billetes comprados para ir a Lanzarote desde finales de agosto a primeros de septiembre, que era cuando mi madre y Juan tenían vacaciones y ya pues no hice nada. Además los profesores me aconsejaron que descansara en verano y repitiera 4º para recuperar el año perdido, porque aunque me las sacara en septiembre no tenía base suficiente para pasar a bachillerato ni nada.

Al principio cuando me dijeron eso me sentó muy mal porque en 4º ya les cogí manía a algunos. Creía que en muchas cosas me habían tratado peor que a mis amigas y ahora querían que repitiera y no me parecía justo. Yo siempre estudiaba con mi mejor amiga y a veces en un examen, habiendo estudiado lo mismo, ella sacaba un ocho y yo un cuatro... Yo he tenido que repetir este año y ella está ya en 1º de bachillerato, pero me alegro por ella. Además un día estuve hablando con mi tutora y se lo expliqué, que no me sentía bien por eso. Ella me enseñó un examen mío y estuvo conmigo un rato para hacerme ver los fallos que tenía y ya lo entendí.

Yo no voy a hacer bachillerato, no me voy a arriesgar a perder otro año. Si ya 4º me está costando estoy segura de que el bachillerato no lo paso. Cada uno tiene sus capacidades y eso es así, yo sé que no sirvo para estudiar tanto. Así que mi idea es hacer un módulo de

²⁴⁷ Lo dice con cierta ironía

administración, que es lo que más me llama la atención, y además eso tiene más salida que incluso algunas carreras de la universidad.

Ahora estoy contenta porque empecé 4º por segunda vez y me quedaron tres en el primer trimestre, luego en el segundo solo tengo que recuperar una parte de biología y lo demás lo tengo aprobado, así que ahora espero que cuando acabe el curso lo supere todo y pueda empezar el modulo el año que viene. Una de mis amigas está haciendo el modulo de peluquería y estética y le va muy bien, dice que es muy práctico y que está aprendiendo mucho, además ensaya con nosotras.

Aquí la verdad es que nos lo pasamos muy bien, salimos todos los fines de semana. Yo diría que aquí se vive mejor que en Ecuador. Aquí hay muchas cosas, la gente está siempre en la calle, hay mucha seguridad, tienes todas las tiendas, puedes comprarte ropa... no sé, a mi me gusta más. Se echa de menos un poco la familia y el estar todos juntos, pero eso es pasado porque ya ni siquiera están todos allí. Además, mi abuela y mi tía vienen a visitarnos en Navidad y nosotros vamos todos los veranos, así que tampoco estamos tan alejados.

Ya en el futuro me gustaría irme a vivir a Barcelona o a Valencia, a una ciudad grande, pero de aquí de España. Me llama mucho la atención. Primero me gustaría terminar de estudiar aquí y luego pues a lo mejor ir a trabajar a Barcelona y vivir allí con alguna de mis amigas... no sé, son solo ideas porque luego las cosas cambian, siempre cambian.

Notas

- Evelyn terminó 4º de E.S.O. con éxito, se matriculó en el módulo de grado medio de administración y ha ido superando todos los cursos. Actualmente estudia un grado superior de secretaría.
- Tiene novio desde hace un año y medio, él es de Almería y estudia empresariales. Están pensado montar un negocio juntos.
- Ya no está en sus planes irse de la ciudad, por el momento.

LUIS

Mi nombre es Luis, tengo dieciséis años y estoy en 4º de E.S.O. en el centro Atlántico. Llegué a Almería apenas hace nueve meses, aunque siento que hace más tiempo. Antes vivía en Guayaquil que es la ciudad más grande del Ecuador y creo que tiene más habitantes que Quito que es la capital del país. Incluso diría que es más bonita por el mar y eso, aunque Quito también está bien a pesar de la altura, que afecta mucho. Vas caminando y te cansas muy rápido porque está muy elevada del nivel del mar, y la comida no es muy buena, pero te puedes acostumbrar, como a todo supongo.

Yo vivía con mi padre y mi madre en el cantón Durán, en la parroquia El Recreo, que es una cooperativa y eso es como aquí los barrios porque pertenecen a la ciudad de Guayaquil, solo que un poco lejos del centro... Bueno es como si dijéramos Aguadulce de Almería, solo que allá están unidos.

Era un lugar tranquilo casi siempre. Algunas veces había unas cuantas peleas por ahí, porque había bandas... así como pandillas de Latin Kings y Ñetas y todo eso. Ahora dicen las noticias que están viniéndose a España, pero yo no he visto por aquí nada...

Yo allí no me metía en nada que tuviera que ver con eso, solía estar por ahí con mis amigos, salía en la tarde, iba a las pistas a jugar al fútbol y nada más. Eso es lo que le da mala fama a Guayaquil porque los extranjeros dicen que allá hay muchos ladrones, que hay robos y si, la verdad es que roban, pero también hay gente muy amable y gente buena.

Mi madre tenía una tienda muy pequeña allá, era un bazar –no sé si aquí se le dice así– porque venden de todo, agujas, hilos, limpiadores²⁴⁸, cuadros... Incluso vendía helados que estaban muy buenos... Ella me cuenta que a lo mejor alguien quería comprar un ventilador, por ejemplo, pues ella iba a un supermercado grande, lo compraba al por mayor, y si le costaba diez dólares lo vendía por quince. Algunas personas no lo podían pagar de repente así que le daban un dólar o dos de entrada y luego a la semana o al mes le daban más, así poquito a poco lo iban pagando. Y lo hacían, así que hay gente buena y gente que se ayuda allá, sin duda.

Yo de la tienda no me acuerdo mucho, de los helados sí, pero de la tienda y eso no, porque yo era muy pequeño cuando lo dejó y se vino a España la primera vez. Yo tendría... seis para siete años porque sé que se marchó en verano. Sí que me acuerdo de la escuela a la que iba en El Recreo que estaba cerquita de la casa y allá estudié hasta tercero de básica. También me acuerdo bien de los amigos de la calle con los que salía a jugar...

Luego ya cuando mi madre se vino pues me tuve que cambiar porque con mi padre no me podía quedar. Él trabajaba mucho, era cajero en el banco de Guayaquil, y trabajaba muchas horas, así que me dejaron con mis abuelos que vivían bastante lejos de la cooperativa nuestra. Me pusieron en una escuelita más pequeña para terminar la básica, pero era muy buena, particular, había menos niños que en la otra y siempre salíamos a jugar juntos después del colegio.

Mi padre venía a verme todos los fines de semana, me recogía el sábado y me llevaba a ver a mi abuelitos, los padres de mi padre. Mi abuelita siempre dice que soy igualito a mi padre. También íbamos al parque, al cine o dar un paseo cerca del mar, luego ya me dejaba el domingo otra vez, nada más.

Sé que mi madre no quería venirse al principio, pero por otro lado quería un trabajo estable que nos diera más dinero para arreglar la casa y poder pagar mi estudios y los de mi ñaña²⁴⁹, porque ella decía que con lo que mi padre ganaba no era suficiente y le habían dicho que en España había mucho trabajo y pagaban muy bien. Mi padre tampoco quería que ella se marchase pero al final una amiga de ella la convenció y decidió irse... fue muy triste. Mis abuelos me lo dijeron, que mi madre se iba a España... yo no fui a la despedida, no lo recuerdo muy bien, solo sé que se fue y ya.

²⁴⁸ Productos de limpieza

²⁴⁹ Apelativo cariñoso para decir hermana

A veces pienso que mi padre murió de pena al marcharse mi madre. Sé que fue un infarto, porque ya se lo habían detectado antes, tenía un soplo en el corazón. Mi madre cuenta que cuando mi padre tenía dieciséis años se metió en una pelea, lo tiraron al suelo y ya no se levantaba, así que lo llevaron al hospital y le dijeron que tenía eso, pero pasaron los años y nunca le pasó nada.

De repente, de la noche a la mañana todo pasó como un sueño, bueno, como una pesadilla. Él me había dicho que me iba a ver el sábado y al final no fue, mis abuelos lo llamaban y no contestaba, todos estaban muy preocupados, así que a los tres días mi hermana fue a la casa y se lo encontró tirado en el suelo. Dice que cuando lo encontró pegó un grito y no se lo podía creer, como había pasado tiempo estaba en un estado ya que no... como si no fuera él. Ella era mayor, tenía dieciséis años y lo sufrió mucho, yo era más pequeño y además mi madre se acaba de marchar a España así que para mí era todo muy raro, no me dejaron ir a verlo ni nada... Decían que lo habían matado, que lo habían violado, que habían robado en la casa... Se habló mucho, mucho, pero al final la autopsia dijo que había sido un infarto.

Recuerdo que estaba cerca la navidad cuando todo eso pasó, mi madre regresó, dijo que ya nunca se volvería a ir a España y nos fuimos a vivir con ella a nuestra antigua casa. Bueno me fui yo, porque mi ñaña ha vivido siempre con mis abuelos, los padres de mi madre. Y es que antes de que yo naciera mis padres y ella vivían cerca de donde vivía mi abuela, y entonces pues mi hermana estaba siempre en su casa y les cogió mucho cariño. Cuando mis padres se mudaron ella no quiso irse con ellos a vivir y se quedó con mis abuelos.

Parecía todo tranquilo, pero a los dos años de la muerte de mi padre mi madre decía que teníamos demasiados gastos. Mi ñaña estaba terminando el colegio y quería ir a la universidad, que allá es bastante costosa, y yo estaba terminando la escuela que también tenía que pagar. Entonces se regresó a España y yo volví a irme a vivir con mis abuelos, mi ñaña y mi tía.

Esta vez yo ya lo entendía mejor, mi madre se vino porque así nosotros podíamos estudiar, tendríamos más dinero y un mejor futuro. Es mi madre y siempre ha querido lo mejor para nosotros y si para lograrlo ha tenido que sacrificarse pues lo ha hecho.

De más pequeño no podía aceptarlo, lo único que deseaba era que regresara, pero te vas haciendo mayor y vas viendo las cosas de distinta manera. Ya faltando mi padre era difícil que nosotros pudiéramos salir adelante y la mejor forma de hacerlo era que mi madre estuviera acá trabajando.

Siempre llamaba, todos los días hablábamos con ella y nos contaba que vivía en Almería, que era una ciudad con mucho sol y muy tranquila, que la gente era muy buena, que había entrado a trabajar en una pizzería... Luego más tarde ya dejó ese trabajo y se puso a limpiar casas que es lo que hace ahora.

Yo estaba feliz porque la primera vez que se vino no siempre estaba contenta, esto me lo contó mi ñaña, y es que mi madre estuvo en Madrid y lloraba mucho porque nos echaba de menos y además no le gustaba la vida de allá. Luego se fue a Águilas, un pueblo de Murcia donde vivía una amiga suya y allí recogía lechugas o limpiaba a veces, pero de ahí fue cuando se regresó por lo de mi padre, así que cuando se marchó de nuevo pues esa amiga se había mudado a Almería y le consiguió el trabajo de la pizzería.

Al año de irse mi madre más o menos, mi ñaña se casó y me llevó a vivir con ella y con su esposo. Ya en casa de mi abuela la situación no era muy buena porque había mucha gente viviendo allá, estábamos nosotros, mi tía, mi tío y su esposa. Mi madre nunca se ha llevado bien con ella, bueno no es que se lleven mal, pero es que tienen personalidades diferentes, y claro pues entre eso y que mi madre también mandaba dinero a mi abuela y ella les daba a ellos pues... era un lío. Ella dice que ellos deberían vivir en otro lugar y no aprovecharse de mi abuela, pero eso ella no lo ve.

Mi madre dice que cuando ella era pequeña mi abuela quería más a los varones que a las mujeres, siempre ha esperado más de ellos y al final ha sido todo lo contrario, han sido las mujeres de la familia quienes han sacado a todos adelante. Porque además mi otro tío, que

vive aquí en Almería también y que lo trajo mi madre, no les manda nada y eso pues no está bien.

Pero bueno, ya cuando nos fuimos mi ñaña y yo pues la cosa se relajó, además mi tía venía mucho a vernos y estaba muy pendiente de mí. Es gracioso porque nosotros, mi hermana y yo, siempre de pequeños nos peleábamos mucho, como éramos hermanos siempre estábamos como perros y gatos... y ahora nos adoramos, ella me cuidó mucho en ese tiempo que mi madre no estaba.

Realmente me sentía muy cómodo viviendo con mi hermana y su esposo. Él estudió para ingeniero, pero como allá no hay muchas salidas trabaja de operario en una fábrica. Eso es lo malo de allá, que aunque estudies en la universidad no siempre encuentras un buen trabajo, pero al menos ellos tenían para vivir bien entre lo que ganaba él y lo que mi madre les mandaba. Así ella podía seguir estudiando, hizo hostelería y turismo, aunque tampoco ha encontrado trabajo de eso. Yo le ayudaba con la casa y luego cuidaba a mis sobrinas que ya tienen cinco y tres años... la verdad que les extraño mucho y sé que mi ñaña también me extraña, pero creo que lo que uno hace es para un futuro, así que está bien.

Terminé la escuela con muy buenas notas, yo era de todo veinte, porque allá se cuenta diferente a como se hace aquí, aquí sobresaliente es diez pues allí es veinte. Toda la familia me felicitaba y mi madre me dijo que me iba a hacer un regalo especial, yo pensaba que iba a volver, pero no era eso.

Un día mi tía vino a la casa y estuvo hablando un rato con mi hermana, yo sabía que era de mí pero me quedé en la habitación tranquilo. Luego entraron las dos y me dijeron que iba a hacer el colegio en el Liceo Cristiano de Guayaquil.

Me puse como loco de contento, ese es el mejor colegio de la ciudad y es difícil entrar. Mi tía pidió cita, fuimos y nos entrevistaron, me revisaron las notas anteriores de la escuela, y al final me aceptaron. Allá es así en los colegios privados, no meten a cualquiera. Mi madre se puso muy contenta de que me aceptaran porque ella decía que era muy buen colegio y aunque era caro, porque todos los meses teníamos que pagar doscientos dólares, decía que los pagaba encantada, que me darían muy buena educación, mejor que en los colegios del gobierno donde hay más vandalismo y menos control. Así que ella quería que no me dañase en los estudios y por eso me metió ahí. Yo creo que en parte era porque ella no pudo hacer la universidad al quedarse embarazada de mi hermana y es como una espina que tiene ella clavada en el corazón.

Pero bueno, ya entré y era el colegio más grande que había en la ciudad, ¡tenía pistas y todo! y podías hacer deporte, inscribirte en cursos para aprender a tocar la guitarra, o el violín, o lo que sea. Una vez me metí en un curso de canto y me pusieron a cantar en un coro. Cantábamos en ocasiones especiales, el día de la madre, el día del padre... y también cuando recibíamos la visita de los dueños que crearon el Liceo que eran de Estados Unidos. Cuando ellos venían se hacían cultos especiales y fiesta y cantábamos delante de mucho público. Yo me ponía muy nervioso y a veces movía solo la boca sin cantar para no desafinar... Pero lo llevaba bien, era un sitio muy agradable.

Creo que lo peor de todo era que nos mandaban muchos deberes a casa y para mí era muy cansado. Para llegar al colegio tenía que coger un expreso, un autobús. Me levantaba a las cinco de la mañana, rápido lo hacía todo, la ducha, el desayuno, la maleta y ya me quedaba en la puerta a esperar que viniera el expreso que me recogía a las 5:20. Llegaba allá a las siete menos algo y comenzaba las clases a las siete en punto. Salía a la 1:20 y me iba para casa con el mismo expreso, pero yo era el último en llegar de todo el autobús que éramos como treinta o así. Y es que como yo vivía al sur y el colegio estaba en el norte pues llegaba siempre a casa pasadas las dos y eso era muy cansado, muy pesado, la verdad. Luego solo me daba tiempo a comer, hacer los deberes y si podía salía un rato a jugar con mis amigos, pero siempre no podía. Terminaba agotado de tantas horas pero cuando ya entraban las vacaciones en enero, como estaba acostumbrado, pasaba una semana y ya extrañaba el colegio otra vez. Uno se aburre de estar tanto tiempo sin hacer nada. Ah, eso también es diferente, que allá el colegio es de abril a enero y aquí de septiembre a junio ¿no?

En fin, a día de hoy puedo decir que ese sacrificio mereció la pena porque yo he llegado aquí sin problemas en el colegio. Soy lo que se dice un buen estudiante y aunque el colegio es más difícil que la escuela, siempre he intentado sacar la mayor puntuación.

En general era bastante diferente a como es el instituto aquí, allá vas con uniforme y a mí no me gustaba mucho, prefiero como es aquí que cada uno va como quiere. Luego por ejemplo allá las clases duraban menos. Aquí son 55 minutos y allá 40 minutos por clase. Además era un colegio cristiano, evangélico, porque toda mi familia es evangélica, desde mi abuela, mis tías, mi madre... todos, yo también claro. Pues eso que dábamos clase y solo teníamos veinte minutos de recreo. Ahora que lo veo desde aquí me parece que era muy poco.

Todos los lunes se hacía el acto cívico. Cuando tocaba el timbre para entrar todos íbamos a formar al patio y por el megáfono se escuchaba el himno y todos lo cantábamos. Luego un día a la semana se hacía el culto y todo eso, teníamos materias de formación cristiana, como aquí religión pero allí solo estudiábamos en evangelio, no más, y ya el resto de las materias eran iguales. Bueno no todas, yo diría que la educación allá es más dura que aquí, a mí al menos me parecían las asignaturas más fuertes, por ejemplo allá teníamos ciencias naturales y aquí se da biología, pues allá es mucho más amplio, hay más cosas que estudiar. En Matemáticas también yo creo que allá van más avanzados. Se trabaja mucho con el álgebra a partir de noveno o así y van más adelantados que aquí, pero en trigonometría aquí es más difícil... bueno en general yo diría que las Matemáticas allá son más avanzadas.

La Lengua Española pues era igual, estudiábamos las oraciones, las superlativas... todo igual. Aunque allá teníamos que aprender todos los meses un libro, y eso por un lado estaba bien porque ahora me ha dado gusto de leer, pero por otra parte no me gustaba porque teníamos que exponerlo en clase y salir delante de todos y eso... pues no se me daba bien.

Luego también se nota en los exámenes pues allá te ponían muchas preguntas y se iban acumulando temas, lo del primer con lo del segundo con lo del tercer trimestre. Así al final para el último examen tenías que estudiar un listón de 50 o 55 preguntas de cada materia, y cada pregunta eran una o dos páginas a doble cara, demasiado creo. Aquí nos hacen la evaluación continua y así en mucho más fácil porque te vas quitando cosas a lo largo del curso y al final no tienes que estudiar tanto.

También la historia que dábamos allá era distinta, porque se daban cosas del Ecuador, y cuando llegué aquí pues no sabía nada de la historia de España, solo lo de la conquista.

Allá nos contaban que los españoles fueron a conquistar, a buscar oro y tal. Cuando llegaron pues los que vivían allá se quedaron boquiabiertos porque nunca habían visto personas tan hermosas, bellísimas, parecidos a los ángeles de Dios, todos blancos. El rey de los nativos no sabía lo que pasaba y uno de los españoles le enseñó la Biblia, y como él no sabía que era un libro sagrado la tiró y los otros españoles lo mataron porque decían que había ofendido a la religión. Después de esa historia, que ya conquistaron más tierra y hubo luchas con los españoles, estos iban perdiendo, ¡casi los devuelven a España! Pero en ese momento hubo un volcán y como los nativos creían en los dioses de la tierra pensaron que el volcán les estaba diciendo que no pelearan más, así que se rindieron a los españoles. Estos les atacaron, les mataron a todos, pero nunca encontraron el oro, porque el rey Rumiñahui lo enterró y nunca se supo, mejor dicho, nunca pudieron encontrarlo.

Ahora las cosas han cambiado, casi no hay españoles allá. Si hay muchos americanos y chinos, aunque, chinos hay muchos en todos lados, parece que invaden los países. Pero con España ahora parece que el oro está aquí, porque todo el mundo quiere venirse a España. Allá se piensa que es una fuente de trabajo, que se hace mucho dinero, pero en realidad no es cierto porque lo que se gana se gasta.

Una persona que está aquí tiene que mandar dinero a la familia, mantener los gastos de aquí, pero la gente allá piensa que aquí estás viviendo como un rico. La gente es así, por lo menos en mi caso, como mi tía trabajaba en una salchipapa, ponía patatas, salchichas, hamburguesas y eso, y mi madre estaba en España y mi tío también se fue con ella, pues la gente pensaba que éramos millonarios. Y es que la gente es muy envidiosa, nosotros

teníamos una casa allá muy bonita, la mejor de la calle, por lo menos para mí, bueno pues la gente pensaba que vivíamos de maravilla. Así que como veían que el negocio de mi tía iba bien pues al lado le pusieron uno igual y le hacían la competencia así.

Por eso el negocio empezó a irle mal y ella me decía que quería irse a España con mi madre, pero como tenía a su esposo, a sus hijos y eso allá pues no se decidía. En este tiempo mi madre por fin me hizo el regalo que yo más esperaba, vino de vacaciones a verme. Mi tía, mi ñaña y yo fuimos a recogerla al aeropuerto y fue una alegría muy grande, ella lloraba y a mí me daban muchas ganas pero me aguanté.

Nos trajo muchos regalos a todos, ropa, botas... eran bien recibidas, pero yo pensaba que mejor que regalos podía quedarse allá con nosotros para siempre... pero no podía ser. El día antes de regresarse a España me llevó a un centro comercial a comer pollo al KFC, y me pidió el menú más grande pero yo no tenía hambre, ella me decía que comiera y yo le dije que lo que me quería comer era el avión para que no se fuera más. Ella se puso a llorar y me decía que quería llevarme con ella pero que le daba miedo porque estaba todo el día trabajando y no podría cuidarme bien, que había muchos chicos que iban a España y cogían mal camino porque los padres no podían atenderles bien... Yo ya tenía casi catorce años y trataba de explicarle que podía cuidarme solo. No sé lo que fue, si esa frase o qué, pero al poco de regresar me dijo que había metido los papeles para que me fuera con ella a España.

Me contó que tuvo que alquilar un piso para ella sola porque allá pedían eso para poder llevar a los hijos. Antes mi madre vivía con una familia muy buena a la que le rentaba una habitación. Ya alquiló el piso y fue una trabajadora social para ver que vivía sola y que todo estaba bien. Fue todo muy rápido, al menos en España, porque en un mes aprobaron los papeles para yo irme, pero lo difícil era allá. La embajada de España, que está en Quito, nos dio la cita para seis meses después, yo me había hecho ilusiones pero tuve que esperar un poco más.

A mí se me ocurrió la idea de pedirle a mi madre que llevara a mi tía también porque lo estaba pasando mal. Yo sabía que ella podría hacerlo porque antes se había llevado a mi tío, su hermano, y él estaba trabajando allá bien. Mi madre conocía a una señora muy buena con la que había trabajado en España y ella le ayudó a hacerle los papeles a mi tía sin problemas. Yo estaba feliz porque a mi tía le iría mejor y porque así no tenía que viajar solo.

Fuimos a Quito, mi tía y yo, pero antes pasamos por Ibarra a visitar a unas primas de mi madre. Yo no las conocía y se me hicieron un poco pesadas porque no hacían más que decirme que tuviera cuidado, que en España la gente era muy racista con los ecuatorianos, que no me olvidara de mis raíces... bueno, mi tía me dijo que no les hiciera mucho caso y ya.

En la embajada tuvimos que llevar el pasaporte, una señora nos hizo muchas preguntas, sobre todo a mi tía, que si papeles, permisos, billetes de avión... bueno entre el mareo ese y que allá casi no se podía respirar por la altitud, yo estaba deseando volver a mi casa.

A ver, por un lado no me quería ir, yo estaba bien con mi ñaña, con mi familia, mis amigos, estudiando bien y todo, pero por otro lado sabía que mi madre se sentía sola y quería que estuviera con ella. Mi tía tuvo que ir al colegio para comunicárselo al rector, que me marchaba y eso si me dio un poco de pena porque me hicieron como un homenaje en la clase, mis compañeros me escribieron cartas deseándome suerte... eso si fue un poco triste. Ahí también me di cuenta de que muchas de las madres de mis compañeros también estaban en España, yo eso no lo sabía antes pero cuando se enteraron de que me iba algunos me dijeron que ellos también querían irse y que era muy afortunado por ir a vivir con mi mamá.

A medida que se iba acercando la fecha yo estaba más nervioso y quería que pasara el tiempo rápido para venirme a España. Todo el mundo me decía: – Luis, no tengas prisa que ya verás el día que te vayas, vas a llorar y te vas a arrepentir–. Al final yo estaba bastante contento cuando llegó el día y quería subirme al avión y ya, cuando estábamos embarcando yo solo tenía esa idea, pero al final, en la despedida fue cuando me puse a llorar con mi

ñaña y todo y eso fue lo peor. Montando ya en el avión no se me pasaba el nudo en la garganta y estuve llorando mucho rato pero en silencio para que mi tía no se diera cuenta porque ella también se había quedado bastante triste.

Fueron once o doce horas de vuelo, la mayoría de la gente dormía, pero yo no, no sé por qué. Estaba tranquilo, mirando por la ventanilla y pensando que todo esto era por un futuro mejor y que volvería pronto. Llegamos a Madrid desde Guayaquil y allí esperamos un poco para coger el vuelo hacia Almería. Desde el cielo se veía ya la ciudad y me parecía que era como un pueblecito, pequeña y así como encerrada, aunque luego cuando estás aquí ya la ves más grande.

Cuando llegamos mi tío y mi madre nos vinieron a buscar y yo me quedé sorprendido, viendo a los dos ahí parados, esperándonos. Respiré hondo y ya me quedé tranquilo. No sé, no me dio por hablar, no sé si era por la emoción, no sé, y mi madre me acuerdo que decía: –Qué feliz de que estés aquí, no me lo puedo creer–.Yo tampoco me lo podía creer, la verdad.

La verdad es que Almería me dio una impresión muy buena, muy agradable. Hacía sol y podíamos ver el mar desde el coche de camino a la casa. Ya cuando llegamos yo ni siquiera me imaginaba nada de donde viviría, pero al final llegué y bueno... estaba bien, normal. Como yo no estaba acostumbrado a vivir en un piso, porque siempre he vivido en una casa pues al principio me costó un poco todo tan pequeño y eso, pero ya está bien.

En esos días recuerdo que mi madre estaba bastante nerviosa, porque el colegio había empezado ya y la trabajadora social le había dicho que tenía que meterme en la escuela llegara cuando llegara. Además, estaba claro que yo había venido aquí a estudiar. Sé que una mujer con la que ella trabajaba le dijo lo que tenía que hacer, y como sus hijas estaban también en el centro Atlántico pues ella la informó muy bien.

Fuimos al sitio donde se echan los papeles, mi madre y yo, y nos dijeron que podían meterme o en el centro Mediterráneo o en el Atlántico. Ahora sé que hay otro colegio, que es privado, aquí al lado, pero de ese no nos dijeron nada. Para mi mejor, porque llevan uniforme y yo no quería tener otra vez uniforme.

Bueno, pues por un lado yo quería el Mediterráneo porque estaba justo al lado de la casa, pero mi madre decía que no quería tanto cambio para mí, porque cuando allá acabara la ESO tendría que volver otra vez a empezar, a cambiarme a otro colegio para hacer el bachillerato y en el Atlántico pues no, se hace todo hasta que tienes que irte a la universidad.

Me metieron en 3º directamente por la edad y eso, y elegimos las optativas de ciencias porque tienen más salidas. Daba Física, Química, Matemáticas... además de todo lo demás. Yo creía que al llegar pues las hijas de la amiga de madre me iban a presentar gente y eso, pero la verdad es que no tengo mucha relación con ellas.

Los primeros días de clase fueron raros porque no conocía a nadie y estaba un poco solo y tal, pero ya al pasar el tiempo ya he ido conociendo gente y eso, pero amistad, amistad de verdad pues no se puede hacer de la noche a la mañana. Aquí son amigos todos porque se conocen desde pequeños y ya, pero como yo recién vine y no es lo mismo, en nueve meses tampoco puedes conocer a nadie profundamente.

Yo sé que soy muy tímido y por eso no he podido entablar una relación de amistad, como a mí me hubiera gustado, con nadie, no sé por qué, a veces me encierro en mí mismo. Me da por pensar que allá tenía muchos amigos en el colegio y la relación era muy buena, ellos siempre decían que yo era la risa de la clase. Cuando me vine me dio mucha pena acostumbrado ya a un colegio y ahora venirte a otro, en otro país... empezar de cero es bastante duro.

La suerte es que me hice la cuenta de Hi5 y de Facebook y encontré a muchos amigos del colegio de allá. Nos dimos el Messenger y ahora pues tenemos mucho contacto, me cuentan cómo les va por allá y yo le cuento cosas de acá, pero claro no puedo salir con ellos.

En realidad cuando ya pasó un mes o así pues si era en un entorno pequeño, como mi clase, pues no me costaba mucho hablar y eso con los demás, lo que sí que me costaba, y me cuesta, es con el resto, con la gente del patio. No es fácil porque cuando alguien llega nuevo los que más lo reciben siempre son los que están fumando. Se ponen en una esquina del patio escondidos y si eres extranjero y eso pues te llaman y te dicen que hagas esto o lo otro, y en realidad así nunca se hace amistad con los demás porque luego con ese grupo nadie se junta. Yo cuando llegué estaba ahí un chico de Marruecos y me dijo que me fuera con ellos a fumar marihuana, le dije que no y ya está, ya nunca más me dijo nada. Pero por ejemplo hay un chico nuevo en la clase, que es también de Marruecos que parece muy buena persona, pero como no habla español pues le cuesta mucho relacionarse y siempre lo ves en el recreo con estos de la esquina. A mí me da ganas de decirle algo, pero como no me entiende pues no digo nada... creo que él es libre de decidir, porque son las decisiones que tomamos las que nos hacen ser quiénes somos y siempre podemos optar por hacer lo correcto, al menos así lo pienso yo.

Luego a mí me da mucha rabia porque hay muchos chicos que no son españoles y que solo se juntan entre ellos. Es verdad que a veces pues hay gente que se burla de ellos o se ríen, pero creo que hay que esforzarse por integrarse con los demás porque estamos viviendo aquí y no en nuestro país. No sé, yo por ejemplo tengo pocos amigos ecuatorianos, cuatro o cinco, pero son del culto y también los conozco porque sus madres son amigas de la mía y eso. Además están en el centro Mediterráneo, así que aquí en el colegio me voy siempre con españoles de mi clase y bueno, también con un argentino pero que lleva aquí mucho tiempo. A veces quedamos para salir los sábados y eso por el centro y la verdad es que por ahora nos llevamos bien.

Yo sé que hay muchos ecuatorianos en Almería y que se reúnen los sábados y domingos en las pistas a jugar fútbol y vóley y eso. Está bien, puedes comprar la comida de allá y eso está bien, pero toman²⁵⁰ mucho y a mí eso no me va, por eso yo no voy por allí, yo prefiero hacer otras cosas.

Volviendo al tema del colegio y eso, las clases son iguales que allá, más relajadas quizá, porque nos mandan muy pocos deberes. A mí me sorprendió que todavía usaran el pizarrón y la tiza, porque en mi colegio de allá eso ya no se usa. Allá teníamos pizarras blancas de las que se escribe con rotuladores. Tú te crees que acá todo va a ser más moderno y cuando ves que no pues te sorprende.

Luego por ejemplo aquí es mucho más divertido, porque hacemos viajes, salidas, excursiones y todo, y allá pues no hacíamos nada, bueno quizá también porque allí era un colegio cristiano... no sé, pero aquí se divierten más. Lo malo es que los estudiantes no lo ven, yo creo que aquí hay muchas cosas buenas en la educación y muchas oportunidades y que deberían aprovechar para aprender y estudiar más, pero sí que he visto muchas faltas de respeto hacia los profesores y eso la verdad es que no me ha gustado nada.

Allá hay mucho más respeto, a los profesores se les trata de usted, bueno y a todo el mundo, porque eso muestra respeto y no como aquí que escuchas a los chicos decirle al profesor: ¡Tú, que no tengo ganas de hacer nada, déjame en paz! Yo al principio pensaba que era por la forma de hablar de los españoles que es como más dura, más dominante y eso, pero no, luego vi que no le tienen respeto ninguno a los profesores y es que no lo puedo entender.

Allá si hicieran lo que hacen aquí los expulsarían del colegio directamente. Por ejemplo allá te pillan haciendo algo, pues te llevan al inspector y te apunta en la hoja de vida. Todos teníamos hoja de vida, donde está tu nombre, tu dirección, todos tus datos y eso se lo enseñan luego a tus padres cuando es la recogida de notas. Además si acumulas muchas hojas de vida te pueden expulsar del colegio.

Yo la verdad que nunca he tenido ningún problema, solo una vez una pequeña pelea con un amigo que el inspector nos dijo que no quería que volviera a pasar, y no nos llevo al rector. Allí se quedó la cosa y me dijo: –Bueno compórtate que se que eres buen estudiante– Pero

²⁵⁰ Tomar en Ecuador es beber.

nada más. También yo veo que allá se interesan más por ti, siempre nos aconsejaban que siguiéramos adelante, que éramos el futuro del país, que estudiáramos para mejorarlo, no sé, hablaban con los padres siempre... aquí no te dicen nada. Ni bueno, ni malo. Yo creo que eso hace que la relación sea más fría.

Ahora por ejemplo con el Inglés no voy muy bien, es lo único en lo que no estoy sacando buenas notas, y yo estudio, aunque mi madre dice que no me ve estudiar tanto como allá. Me hace gracia porque allá no me veía, pero es que aquí tampoco porque ella se va a las ocho de la mañana, regresa, come y de las cuatro o así hasta las ocho y media no vuelve... pero yo se lo digo, que si que estudio pero ella tiene que darse cuenta de que allá los exámenes eran tipo test y aunque era mucha materia era más fácil. Aquí tienes que desarrollar los conceptos de todo y califican muy bajo. Además la profesora que me ha tocado en Inglés es la peor del instituto, todo el mundo lo dice. Yo me estudio todo el libro pero luego es que no sé responder a las preguntas... De verdad que no sé por qué me cuesta tanto, mi madre me puso un profesor privado este verano y me iba muy bien, pero luego en clase... nada.

Un día del segundo trimestre de este curso mi madre pidió una cita con la profesora de Inglés porque me puso un 4,5, la única que suspendí lo demás notable y sobresaliente. Buen pues le dio una hora a la que ella no podía venir. Como no fue a la cita yo le dije a la profesora que le diera otro día a otra hora y me dijo que no, que para que iba a ir mi madre si yo sabía lo que tenía que hacer que era estudiar más y punto. Me lo dijo así y cuando se lo dije a mi madre ella se enfadó mucho, porque en mi país las cosas no son así. Los padres van y hablan tranquilamente con el profesor, pero aquí parece que les molesta. Pero nada, ya mi madre no insistió más porque tampoco quería que yo tuviera ningún tipo de problema con la profesora y ahora ya es el último examen y yo creo que con un poco de suerte aprobaré... o eso espero porque tengo muchas ganas de pasar a bachillerato.

Me gustaría hacer el bachillerato de ciencias y luego pasar a la universidad, hacer ingeniero industrial. Por el esposo de mi hermana sé que a lo mejor allá no tiene mucha salida, pero una parte de mi siente que no vamos a volver, al menos no a vivir, así que acá puedo encontrar trabajo seguro.

No sé, la idea al principio era que yo me venía, terminaba mis estudios y nos regresábamos, pero yo creo que hasta que no llegue ese día no sé qué va a pasar, a lo mejor me caso aquí y me quedo aquí. Había un profesor de allá que decía que a veces el cambio era muy malo, que la gente que volvía de España pues al regresar al Ecuador lo ven todo mal, e incluso la gente de allá ya los miran mal... como que ya no es lo mismo, ni para unos ni para otros y ese es el miedo mío...

Además yo veo que mi madre se ha acomodado a estar acá y yo tengo suerte porque la tengo a ella al lado, mi hermana no la tuvo y ella estaba muy triste, pero yo estoy con ella, aunque lo que quisiera es que todos estuviéramos juntos pero bueno, no se puede y ya.

Notas

- Finalmente Luis aprobó Inglés y terminó bachillerato de ciencias con una media de notable en su expediente. Tras pasar selectividad entró en el Grado en Ingeniería Química Industrial, en el que dice le va muy bien.
- Luis y su madre siguen en Almería. Su tía se volvió el año pasado a Guayaquil con su esposo y sus hijos, por lo que Luis y su madre se mudaron a un piso más pequeño pero con más luz frente al mar.
- La hermana de Luis habla todos los días con él a través de Skype desde donde está viendo crecer a sus sobrinas.
- El próximo verano irá a ver a toda la familia a Ecuador, pero solo de vacaciones.

CLAUDIA

A ver por donde empiezo... Bueno me llamo Claudia, tengo dieciséis años y soy "pura ecuatoriana" como decimos acá. Nací y viví hasta los nueve años en la ciudad de Quito, la capital del Ecuador. Allá vivía con mis papás, mi hermana mayor y mi hermano pequeño en una casita muy linda. En la casa de al lado vivía mi abuela, la mamá de mi papá, con su hija... bueno, mi tía. La familia de mi mamá también era de Quito, pero se fueron a Italia antes de que yo naciera, los conocí hace tres años que viajamos a Italia a verles.

Recuerdo que mi mamá siempre estaba allá con nosotros, ella se ocupaba de la casa y de cuidarnos, eso sí lo extraño porque ahora se pasa trabajando todo el día. Luego mi papá... no sé en qué trabajaba allá, pero se pasaba el día fuera y apenas lo veíamos. Mi hermana y yo preferíamos que no estuviera en casa porque tomaba mucho y siempre que estaba en la casa terminaba peleando con mi madre.

A veces, cuando ellos peleaban, mi hermana nos cogía a mi hermano y a mí y nos llevaba donde mi abuela. Si no estaba en la casa nos quedábamos en su puerta esperando a que saliera mi papá de la casa y ya entonces entrábamos. Cuando no salía, mandábamos a mi hermano que era pequeño a la puerta a que escuchara y si ya estaba todo tranquilo pues regresábamos.

Menos estas cosas yo de allá tengo muy buenos recuerdos, sobre todo de la escuela. Es una pena, porque allá era muy buena estudiante y aquí... luego te cuento pero voy mal, muy mal.

Las cosas en mi país son muy distintas, por ejemplo en el colegio teníamos que llevar uniforme y los lunes nos formábamos en el patio y cantábamos el himno. También comíamos en la escuela y eso hacía que tuviera mucha más relación con los profesores y con los demás niños. Claro, pasábamos casi todo el día allá... Acá todo es diferente, cada uno va a lo suyo, va vestido como quiere, nada de uniformes, nada de cantar o formarse en el patio... bueno sí, el día ese de Andalucía se canta, pero yo no he logrado aprenderme el himno todavía. Me da lo mismo porque yo no soy de aquí, así que no tengo por qué saberlo.

Pero te estaba hablando de cuando vivía en mi país... por ejemplo, yo allá era de las que sacaban muy buenas notas, me gustaba estudiar y tenía una letra preciosa. Todo es muy diferente, allá podías estar hasta la noche haciendo tareas, nos mandaban muchísimas cosas que hacer y aquí es todo más relajado. Pero también es más difícil, así que no lo entiendo muy bien, creo que deberían mandarnos más tareas para casa y explicarnos mejor las cosas. Pero nada, ellos pasan. Por ejemplo, allá tenía una profesora que recuerdo con mucho cariño porque me ayudaba mucho, se interesaba por mí y hablaba siempre con mi madre. Eso es algo que aquí no ves, y menos en el instituto. Los profesores pasan de todo en general, además yo creo que desde que vivo acá mi madre no ha pisado la escuela para nada, solo cuando expulsaron a mi hermana, pero eso te lo cuento luego.

Aunque en verdad un día la llamaron, el año pasado, porque suspendí cinco en 3° ESO. Primero la jefa de estudios, que es muy buena gente, habló conmigo y luego mandó llamar a mi madre, pero como se pasa el día trabajando en el restaurante no pudo ir y ya le mandaron una carta... me castigó sin salir para que estudiara. No sirvió de nada porque ella no está mucho en la casa para saber si salgo o no, y además mi hermana y yo tenemos que hacerlo todo, limpiar, fregar... bueno últimamente hago más yo porque ella trabaja por la mañana en una heladería con mi tía y por la tarde va al centro Atlántico para sacarse la ESO, así que tampoco tengo mucho tiempo para estudiar.

Claro, no te he contado que ahora vivimos los cuatro solos, mi hermana, mi hermanito, mi madre y yo. Mis papás se separaron hace tres años porque acá seguían peleando mucho y mi padre tomaba y salía a rumbear siempre. Si tú vas los sábados a las pistas del barrio, donde nos juntamos los ecuatorianos, todo el mundo conoce a mi padre, él siempre está allá. Esto nos ha traído muchos problemas porque la gente habla mal y ya te vienen y te cuentan que si lo han visto con una o con otras o no sé qué, se pasa mal, la verdad. Ahora mi papá quiere volver con mi madre y a veces parece que todo va bien, regresan, todo está

tranquilo... Pero al poco tiempo otra vez pelean y se marcha... siempre están igual. Luego mi tía, la hermana de mi padre, se mete en todo porque nosotras estamos acá por ella y ahora dice que mi madre es una desagradecida, que tendría que estar con su esposo... Ni sabe nada ni quiere saberlo, creo. Es que mi tía es muy especial ¿sabes?

Como te dije ella vivía con mi abuela allá, no tenía esposo pero si tenía un hijo de la edad de mi hermano, pero yo no conocí al papá. Para mi primo yo creo que su madre es más mi abuela que mi tía, porque ella siempre estaba en el salón del reino o algo así le llaman, ella es Testigo de Jehová. Ayudaba al cura, bueno que no se le llama cura, era algo así como el que mandaba más en la comunidad, que era de aquí de Almería. Mi hermana dice que tenían un romance... yo no lo sé, pero creo que sí porque cuando él se regresó a España ella se vino con él para acá y dejó a mi primo con mi abuela. También sé que el hombre le buscó trabajo en la heladería del paseo, donde está ahora mi hermana también. A veces mi madre nos obliga a ir a las reuniones que hacen porque mi tía se pone muy pesada, mi madre quiere hacerse Testigo de Jehová, pero yo ¡ni loca!, a mí no me gusta eso.

Cuando nosotros vivíamos allá mi tía llamaba casi todos los días a mi abuela, y ella nos contaba que en España estaba muy bien, que ganaba mucho dinero y que todo era mejor, más avanzado que allá. Al poco tiempo mi tía mandó traer a mi abuela, a mi primo y a mi papá para España. Creo que ese tiempo fue el mejor que pasamos con mi mamá, aunque nos quedamos solos allá a ella se la veía contenta. Recuerdo que la primera vez que mi papá mandó dinero mi madre nos llevó a un centro comercial muy grande que hay en Quito, nos compró ropa y comimos en el KFC... lo pasamos muy bien.

Yo no me acuerdo muy bien, era pequeña... tenía nueve años y mi madre nos dijo que nos íbamos a España con mi papá. La verdad que por un lado no quería porque estábamos más tranquilas sin él, pero por otro me apetecía venirme, montar en avión, estar en un sitio nuevo, volver a ver a mi primo, a mi abuela... si ahora tuviera que hacerlo me quedaría allá. Pero claro, yo no sabía cómo era esto. Reconozco que al principio sí que me hacía ilusión.

El viaje se hizo eterno. Casi doce horas de avión desde Quito a Madrid y luego de Madrid a Granada donde nos recogió mi papá para traernos a Almería. Recuerdo que parecía otra persona, bien vestido, muy delgado, aseado... Llevaba un ramo de rosas para mi mamá y todo.

Yo me imaginaba Almería parecido a Quito, pero me encontré una ciudad más pequeña y con playa. Eso me gustó porque yo nunca había visto el mar así de grande y con tanta gente, me pareció increíble. Además el primer piso en el que vivimos estaba casi frente al paseo marítimo, así que podría verlo todos los días. Recuerdo que cuando llegamos era verano. Mi abuela, que vivía con mi papá, nos había arreglado la habitación que compartiríamos mi hermana y yo, y estaba bonita, pero lo mejor es que nos compró bañadores y cuando llegamos estaban sobre la cama. Eso fue muy emocionante, nos los pusimos y corriendo nos bajamos todos a la playa. Al poco llegó mi tía con mi primo que estaba muy grande y también se quedaron con nosotros allí. Mi papá parecía muy contento y nos invitó a comer pescado y todo. La verdad es que me gustó el sitio aunque todo me parecía extraño.

Recién llegados mi papá nos presentó a otra familia que vivía en el mismo bloque y que también eran de Ecuador. Ahí conocí a Ricardo, mi ñaño, que es de mi edad. Yo le tenía mucho cariño a su abuela porque era muy buena con nosotros y a veces nos traía patacones²⁵¹ que están buenísimos y mi madre le daba aji²⁵² que le sale muy bien. Hace ya mucho tiempo que no la veo por el barrio, creo que cuando su papá se juntó con la prima o algo así, la abuela se marchó de la casa. Pero eso son cosas suyas, la verdad es que Ricardo siempre nos ha cuidado mucho a mi hermana y a mí, porque el ya llevaba un año acá y pues más o menos conocía todo.

²⁵¹ Comida típica de la costa ecuatoriana que se hace con plátano verde cortado a rodajas y frito al que luego se le añade ajo.

²⁵² Complemento indispensable de la comida ecuatoriana sobre todo de la zona de la sierra. Se hace con tomate de árbol y ají y se lo añaden a las carnes, el arroz, las sopas, etc.

Bueno pues el verano estuvo bien, mi papá nos llevaba a las pistas donde conocimos a otra gente de Ecuador, Colombia, Perú... puros latinos, estar ahí es como seguir en mi país, eso me gustaba y me gusta, aunque ya voy menos por no ver a mi papá tomando y eso... Bueno que fue un verano muy divertido, estábamos todo el día en la playa, celebramos mi cumpleaños en familia, nos íbamos acostumbrando a vivir acá.

Cuando empezó la escuela mi padre nos apuntó a la que está aquí en el barrio, que es a la que iba mi primo. Cuando llegué al principio no hablaba con nadie, mi hermana estaba dos cursos por encima porque a mí me hicieron repetir 3° ya que allá no lo terminé. A mí me daba terror que ella se fuera y quedarme sola en ese lugar donde todos me miraban raro, me discriminaban un poquillo la verdad. Algunas niñas me insultaban, me decía negra y eso... pero no es que yo sea negra, es que soy más morena que las otras niñas que eran blancas como la leche.

Cuando ya llevamos un trimestre o así me hice una amiga de mi clase que era argentina y siempre íbamos juntas, pero en 5° sus papás se regresaron y ya no lo he visto más. Los recreos los pasaba sobre todo mi hermana. Todo era raro, diría que lo pasé bastante mal, me afectó mucho el cambio, estar sin amigos, en un sitio nuevo y además para una amiga de verdad que hice se fue... Echaba mucho de menos mi colegio de allá, porque sentía que me cuidaban "un puñao", que los profesores me tenían aprecio y tenía muchos amigos, era como estar en familia y aquí me sentía aislada, como un mueble en la clase. Además se me hacía raro escuchar hablar a los españoles, tan rápido que casi no se les entiende y siempre diciendo malas palabras... ya me he acostumbrado, incluso a veces se me escapa alguna, pero al principio sorprende oír a la gente hablando tan fuerte, como si estuvieran enfadados.

Poco a poco me fui acostumbrando y en 6° llegó una niña nueva, Isa, que al principio no me caía bien porque se metía en muchas peleas y era muy arisca, incluso un día me quería pegar a mí porque se creía que me había reído de ella... Las demás la insultaban todo el tiempo, le decían mora así de mala manera, pero ella no es mora, es de Melilla, pero su padre es marroquí y por eso se metían con ella. Poco a poco nos fuimos conociendo y ahora somos íntimas amigas.

Mi hermana se fue de la escuela estando yo en 5°, porque ella repitió 6°. Empezó 1° de ESO en el Mediterráneo que nos pillaba cerca del piso nuevo al que nos mudamos cuando mi abuela se regresó a Quito. Ella decía que estaba harta de estar lejos de su país que no se acostumbraba a Almería, al clima... pero yo creo que de lo que estaba harta era de las peleas de mis padres. La extraño muchísimo, pero sé que allá está mejor y además hablamos con ella casi todas las semanas.

Pues eso, como mi abuela ya se fue nos mudamos a un piso más pequeño pero que estaba aquí en el barrio. Me pillaba más cerca el colegio y tenía que madrugar menos, así que yo estaba contenta. Lo malo fue que mi mamá empezó a trabajar cocinando y limpiando en un bar de tapas del centro y apenas la veíamos. Cuando estaba en casa siempre estaba cansada y las peleas con mi padre cada vez eran más fuertes porque él no quería que ella trabajara en un bar. Cuando terminamos el colegio mi madre nos dijo que había dejado el trabajo y que nos íbamos a ir a visitar a sus hermanas y a mi abuelita a Italia²⁵³.

Eso me hizo mucha ilusión porque yo no me acordaba de ellas. Así que nos fuimos con mi madre a pasar el verano a Italia. Allá lo pasamos bien, conocía a mis tías, a mis primos y a mi mamá se la veía feliz. Lo malo es que cuando salíamos no entendía nada de italiano pero no es muy difícil, se parece al español. Me gustó estar allí. Los amigos de mis primos y mi prima eran todos ecuatorianos y a veces sentías que estabas allá, así que con ellos no había problemas por el idioma ni por nada.

²⁵³ La madre de Claudia cuenta que decidió irse lejos de Almería para alejarse de su marido y que aunque su intención era quedarse en Italia con su familia, al llevar dos meses allí sintió pena por él y regresó a Almería. Estos planes no los conocían sus hijos evidentemente.

Cuando regresamos nos volvimos a cambiar de casa porque mi papá había dejado de pagar la que teníamos y se había marchado a otro barrio de Almería. Ahí ya se suponía que estaban separados pero al poco tiempo se regresó con nosotros a la nueva casa.

Yo ya empecé el instituto y bueno, estaba bien porque conocía a mucha gente de mi colegio, estaba Isa, mi ñaña... Como ella se había ennoviado con un chico colombiano ya no estaba tanto conmigo así que casi siempre pasaba los días con Isa.

El instituto me pareció fácil al principio, todo como muy relajado, los profesores en general pues normales y me iba bien en las notas y eso. Yo acá no he sacado nunca sobresalientes, pero al menos he ido aprobando... bueno hasta 3°.

Yo creo que todo me influyó, primero que a mi hermana la expulsaron del instituto porque se peleó con unas argentinas que la andaban molestando siempre porque mi cuñado había sido novio de una. Segundo que mi padre se puso muy pesado con ella porque tenía novio y a él no le gustaba porque además era colombiano. Estar en mi casa era una pesadilla, peleando todo el tiempo, cuando no era mi padre con mi hermana, era con mi madre ¿así como iba a estudiar?... Luego además me tuve que ocupar más de mi hermano y de las tareas de la casa, porque mi padre se volvió a marchar, mi madre regresó a su empleo en el bar y mi hermana se fue un año entero a Italia con mis tías y mi abuela. Y a todo esto se le sumó que nos volvimos a cambiar de piso y que todo me parecía muy difícil en el instituto.

Tengo que darle las gracias a Isa porque ella me ayudó “un puñao” a pasar a 4°. Su madre me dejaba ir a su casa con mi hermano y nosotras estudiábamos juntas. Al final aprobé todas menos Inglés y Lengua, pasé de curso, pero ya 4°... uf, es que no podía concentrarme y suspendí casi todas en el primer y en el segundo trimestre. Mi hermana regresó y yo solo quería estar con ella. También es verdad que empecé a salir más con los amigos de su novio y casi nadie del grupo está ya estudiando. Sé que tengo que terminar la ESO, pero ¿para qué estudiar más si al final la gente que estudia en la universidad luego no tiene trabajo? Yo no le veo mucha utilidad, la verdad.

Sé que no voy a pasar 4°, de eso estoy segura porque la jefa de estudios me lo ha dicho, pero aun así me dejó participar en la puesta de bandas de mi clase que fue hace poco. A Isa y a mí nos encargaron presentar a los de nuestra clase y aunque me puse muy nerviosa por hablar delante de tanta gente, me gustó mucho porque estaba mi hermanito, mi madre, mi tía y mi padre que ha vuelto a casa de nuevo... también vino mi otra “familia”²⁵⁴, y como estaba Edyson²⁵⁵ mi padre me dejó salir a rumbear después de la fiesta en el instituto.

Ahora sí que puedo decir que me siento integrada en Almería. En mi grupo somos todos puros latinos, sobre todo ecuatorianos y colombianos... bueno también está Isa que no es latina pero como si lo fuera. Ella es una más del grupo, aunque últimamente se viene menos por las tardes con nosotros porque estudia mucho.

A ver, no es que no queramos juntarnos con españoles, son ellos los que no quieren estar con nosotros. Acá en Almería hay varias discotecas a las que solo van latinos, pero no porque no les dejen entrar a los españoles, es que ellos no van porque no quieren, no les gusta lo que a nosotros.

²⁵⁴ Se refiere a su grupo de amigos. Se reúnen todas las tardes en un parque del barrio y han adoptado roles familiares, es decir, dependiendo de la edad, la experiencia vital – si tienen hijos, si están trabajando, etc. – y el tiempo de estancia en Almería, unos/as hacen de padres, madres, tíos, primos, hermanos, etc. Todos son de nacionalidad ecuatoriana y colombiana excepto dos chicas de nacionalidad española que son las novias de dos de los chicos de “la familia”. Para Claudia son su grupo de referencia, incluso antes de concederme las entrevistas lo consultó con estos que me invitaron a varias de sus reuniones en las que me hicieron sentir “sujeto de estudio”, me acosaron a preguntas, trataron de ponerme en diversos aprietos y finalmente, llegué a sentir que, en parte, aceptaron mi presencia entre ellos y ellas.

²⁵⁵ Nombre ficticio del amigo que adopta el rol de “padre” en la familia y por lo tanto representa cierta autoridad.

Creo que nosotros tenemos otra forma de relacionarnos, de divertirnos, tenemos otra forma de ser, de pasar el tiempo... Por ejemplo los chicos españoles son muy aburridos. Si vas a una discoteca y hay alguno lo ves clarito. Ellos andan siempre en la barra, parados. En cambio los ecuatorianos son diferentes, te tratan bien, bailan, se ríen... Es distinto. Otra cosa por ejemplo es nuestra manera de hablar, nosotros nos entendemos entre nosotros. Si le dices alguna palabra a los españoles que no conocen o algo, yo que sé... salir a rumbeo, que es salir de fiesta, pues ellos se quedan cortados. Lo que sí que tengo son algunas amigas españolas, pero es que las chicas somos diferentes.

Las novias de dos de mis amigos son de aquí de Almería y se han adaptado perfectamente al grupo, pero también las chicas somos distintas y en seguida nos hacemos amigas. Es normal porque nos gusta lo mismo, vamos de tiendas juntas, a rumbeo, a la playa... a los chicos les cuesta más hacerse amigos de otros chicos, son más cerrados para sus cosas.

Yo lo digo orgullosa, soy pura ecuatoriana y da igual el tiempo que pase, más cuando nuestras familias no han perdido las costumbres y han hecho que nosotros no las perdamos. Mi madre sigue cocinando como allá, yo me divierto como lo haría allá, seguimos hablando como se hace allá... todo igual solo que nos falta la tierra, pero eso lo llevamos en el corazón. Eso la gente no lo entiende, se piensan que porque lleves acá cinco, siete u ocho años ya debes ser española, pero es imposible porque cada uno tiene su cultura y sus cosas y por irte a otro país no lo tienes por qué cambiar, o eso creo yo.

Como te iba diciendo ya sé que el año que viene no seguiré aquí en el centro Mediterráneo, porque al tener dieciséis años me puedo meter en el nocturno del centro Atlántico para sacarme la ESO como mi hermana y así también puedo trabajar por las mañanas. Ella dice que es más fácil y creo que si me lo saco el año que viene luego puedo meterme en un ciclo para ser secretaria, que es lo que yo quiero. Aunque me han dicho que para eso tengo que saber inglés y para mí es la clase más difícil...

Si tuviera que decir qué es lo que más me gusta de estar aquí... pues creo que el clima y la mezcla de gente que hay. Eso me gusta, porque por ejemplo, en el piso en el que vivimos ahora tenemos vecinos ecuatorianos como nosotros, colombianos, marroquíes... y son muy buena gente los marroquíes, yo no entiendo por qué la gente es tan racista que dicen que los moros esto, los moros lo otro...es que no lo entiendo. Cada uno es como es y ya está. Pero es verdad que alguna gente, yo esto lo he visto sobre todo en el instituto, no quiere relacionarse con otros. Sobre todo los que vienen de Rusia, Rumanía y por ahí, esos van todos juntos y hablando así raro... solo entre ellos. Aunque por un lado lo entiendo porque si yo no hubiera hablado español a lo mejor también me habría ido con los que hablasen como yo, eso sí es verdad que es una ventaja.

Tengo claro que ya no volveré a vivir en mi país, por un lado me gustaría pero allá solo está mi abuelita y alguna familia de mi padre que yo ni conozco, además yo ya me he acostumbrado a estar aquí. Y ¿qué iba yo hacer allá sin playa? Sí que me gustaría ir de vacaciones pero el pasaje es muy caro y ahorita es imposible. Mi padre se ha vuelto a marchar y espero que esta vez sea ya de verdad, así que mi madre nos ha dicho que tenemos que sacar la casa adelante entre todas, pronto encontraré un trabajo.

Notas

- Claudia se matriculó en el centro Atlántico en el turno de tarde para terminar 4º de ESO, mientras hacía de niñera para familias conocidas por su madre y su tía. Actualmente curso un ciclo de grado medio de administración.
- La hermana de Claudia se quedó embarazada, lo que supuso un grave conflicto familiar con el padre, que continuaba con la misma dinámica en la relación con su mujer. Al tener el bebé la relación con el padre mejoró el cual actualmente vive con su mujer, con Claudia y su hermano pequeño
- La hermana se fue a vivir con su novio y su bebé a un piso cercano al de su madre. Sigue trabajando en la heladería con su tía.
- El día 3 de junio de 2012 Claudia escribió en su Facebook: "Hoy cumplo once años en España, sin ver la tierra que me vio nacer"

ANEXO II. TABLA RESUMEN DE LAS
MEDIDAS DE ATENCIÓN A LA
DIVERSIDAD

MEDIDA/PROGRAMA	CARACTER	OBJETIVOS	ALUMNADO	TIPO DE AGRUPAMIENTO	NIVELES	DURACIÓN	CENTROS
1. Agrupamientos flexibles	Organizativo	a) Organizar de un grupo ordinario varios específicos según las capacidades del alumnado. b) Favorecer atención personalizada.	Todos	Grupos específicos	1º ESO 2º ESO	Temporal	Atlántico Mediterráneo Andarax
2. Desdoblamiento de grupos	Organizativo	Reforzar enseñanzas en áreas y materias instrumentales	Todos	Grupos específicos	1º ESO 2º ESO	Temporal	Mediterráneo Andarax
3. Doble docencia ²⁵⁶	Organizativo	Incluir otro/a profesor/a en el aula ordinaria para atender de manera más personalizada a determinado alumnado en materias y áreas instrumentales básicas.	Alumnado con importante desfase en su nivel de aprendizaje en las áreas o materias de Lengua Castellana y Literatura y de Matemáticas.	Grupos ordinarios	1º ESO 2º ESO	Temporal	Mediterráneo Andarax

²⁵⁶ En la norma no se le llama así, directamente se habla de “un segundo profesor en el aula ordinaria”. Término extraído del proyecto educativo del Centro Mediterráneo

4. Flexibilidad horaria	Organizativo	Flexibilizar el horario escolar como respuesta a necesidades educativas concretas	Alumnado con necesidades educativas concretas.	Grupos ordinarios y específicos	1º ESO 2º ESO 3º ESO 4º ESO	Temporal	Mediterráneo Andarax
5. Agrupación de diferentes materias en ámbitos	Organizativo	Garantizar la transición entre la educación primaria y la educación secundaria obligatoria.	Todos	Alumnado concreto	1º ESO 2º ESO	Anual	Mediterráneo
6. Programación de actividades para las horas de libre disposición.	Organizativo	Facilitar el desarrollo de los programas de refuerzo de materias instrumentales básicas.	Alumnado con dificultades en materias instrumentales básicas.	Grupo específico	1º ESO 2º ESO	Temporal	Atlántico Mediterráneo Andarax
7. Oferta de asignaturas optativas propias.	Organizativo	Ajustar la oferta de materias optativas a los intereses del alumnado.	Todos	Grupos específicos	1º ESO 2º ESO 3º ESO 4º ESO	Variable en función de interés del alumnado	Atlántico Mediterráneo Andarax
8. Agrupaciones de materias opcionales.	Organizativo	Ofertar materias optativas agrupadas según la continuidad de los estudios	Todos	Grupos específicos	4º ESO	Anual	Atlántico Mediterráneo

promoción de curso.		el curso anterior			4º ESO		
12. Programas de adaptación curricular	Curricular	<p>Modificar los elementos del currículo, a fin de dar respuesta al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.</p> <p>Tipos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -No significativas -Significativas -Para el alumnado con altas capacidades intelectuales. 	<ul style="list-style-type: none"> a) Alumnado con necesidades educativas especiales. b) Alumnado que se incorpora tardíamente al sistema educativo. c) Alumnado con dificultades graves de aprendizaje. d) Alumnado con necesidades de compensación educativa. e) Alumnado con altas capacidades intelectuales. 	Alumnado concreto	1º ESO 2º ESO 3º ESO 4º ESO	Temporal	Atlántico Mediterráneo Andarax
13. Diversificación Curricular	Curricular	Organizar los contenidos, actividades prácticas y materias del currículo de forma diferente a la establecida con carácter general, con	<ul style="list-style-type: none"> a) Alumnado con dificultades de aprendizaje b) Repetidor reincidente²⁵⁷ c) Alumnado que haya tenido adaptaciones curriculares significativas sin éxito. 	Grupo específico de no más de 15 alumnos/as. Parte del horario semanal en grupo ordinario.	3º ESO 4º ESO	Variable en función del alumno/a (entre 1 y 3 años)	Atlántico Andarax Mediterráneo

²⁵⁷ De la misma forma que en la nota anterior, esta expresión es propia. Resume las situaciones que la Orden expone y que hacen referencia a sucesivas repeticiones de curso.

		<p>una metodología específica, para alcanzar los objetivos y competencias básicas de la etapa y el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.</p>				
<p>14. Programas de cualificación profesional inicial.</p>	<p>Curricular</p>	<p>Favorecer la inserción social, educativa y laboral.</p>	<p>Alumnado mayor de dieciséis años que no haya superado la ESO(Excepcionalmente con quince años)</p>	<p>Grupo específico</p>	<p>2 años</p>	<p>Andarax Mediterráneo</p>

Fuente: Elaboración propia a partir de la Orden de 25 de julio de 2008 y del Decreto 231/2007 de 31 de julio

ANEXO III. TABLA RESUMEN DE
ETNÓNIMOS USADOS EN EL
DISCURSO

ETNÓNIMOS USADOS EN EL DISCURSO	SOBRE ALUMNADO		SOBRE FAMILIAS DEL ALUMNADO	
<ul style="list-style-type: none"> • Población del Magreb • Árabes • Moritos • Magrebíes • La morita • Norteafricanos • Musulmán • Islámicos • Población musulmana • Los de los países árabes • Población árabe y musulmana <p><i>Todos los anteriores etnónimos incluyen a:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Población marroquí • Marroquíes • Inmigrantes de Marruecos • Alumnos/as del Magreb • Alumnos/as marroquíes • Los/as argelinos/as 	<p>Aspectos positivos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Valoran mucho más el trabajo • Suelen cursar PCPI • Escolarización en postobligatoria en formación profesional • Las niñas tienen mejor comportamiento • La escuela para las niñas es sinónimo de liberación • Las niñas se esfuerzan más en la escuela • Si han estado escolarizados/as desde pequeños en España no hay diferencias 	<p>Aspectos negativos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Poco interés por el estudio • No suelen continuar en postobligatoria • Dificultad para integrarse • Tendencia a agruparse entre ellos/as • Analfabetismo • Dificultades para aprender el castellano • Son intolerantes • Los niños son muy problemáticos • Hay demasiados/as • Poco motivados/as • Necesitan mucho refuerzo educativo • Sin escolarización anterior • Demasiado religiosos/as • Culturalmente opuestos a “nosotros” 	<p>Aspectos positivos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Imponen más disciplina en casa • Son muy educados, sobre todo las madres • Respetan a los profesores/as 	<p>Aspectos negativos</p> <ul style="list-style-type: none"> • No conocen el castellano ni muestran interés por aprenderlo • Padres demasiado estrictos con las hijas y no con los hijos • No participan en la escuela • Son muy machistas • Padres: Están más preocupados por el trabajo que por los hijos
<ul style="list-style-type: none"> • Población africana • Los morenitos • Los negritos • Población de alumnos subsaharianos 	<ul style="list-style-type: none"> • Se adaptan bien • Buena integración con el resto de alumnado • No son 	<ul style="list-style-type: none"> • No saben hablar castellano • Más absentismo • Falta de escolarización 	<ul style="list-style-type: none"> • Gente pacífica • Son la inmigración más noble • Tratan de interesarse por sus hijos/as 	

<ul style="list-style-type: none"> • Los sudfricanos • Subsaharianos • Gente de raza negra • Africanos/as <p><i>Todos los anteriores etnónimos incluyen a:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Guineanos/as • Senegaleses 	<p>conflictivos/as</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se esfuerzan 	<p>anterior</p> <ul style="list-style-type: none"> • No suelen llegar a bachillerato 	
<ul style="list-style-type: none"> • Alumnado de países del Este • Gente del Este <p><i>Todos los anteriores etnónimos incluyen a:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Rumanos/as • Alumnas rumanas • Ucrainianos/as • Búlgaros/as • Lituanos/as • Rusos/as 	<ul style="list-style-type: none"> • Vienen muy preparados/as de sus sistemas educativos • Cultura europea parecida a la nuestra • Aprenden muy rápido el castellano • Buenos resultados académicos • Se integran rápidamente • Trabajadores/as • Se esfuerzan mucho • Suelen llegar a bachillerato sin problemas • Son inteligentes • Muestran interés 	<ul style="list-style-type: none"> • Algunos chicos son problemáticos 	<ul style="list-style-type: none"> • Se interesan mucho por la educación de los hijos/as • Disciplina en el hogar • Colaboran con el centro • Se adaptan muy bien a la sociedad española • Nivel económico medio alto
<ul style="list-style-type: none"> • Europeos <p>Incluye a:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Franceses/as • Alemanes/as 	<ul style="list-style-type: none"> • Nivel educativo muy alto • Muestran interés • Sistemas educativos parecidos 		<ul style="list-style-type: none"> • Se preocupan mucho por la educación de sus hijos/as • Clase social alta • Hay muchas parejas mixtas.
<ul style="list-style-type: none"> • Población inglesa • Los/as ingleses/as 		<ul style="list-style-type: none"> • No saben castellano y tampoco quieren 	<ul style="list-style-type: none"> • No aprenden castellano y no

<ul style="list-style-type: none"> • Anglosajones • Los/as británicos/as 		<p>aprenderlo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Falta de integración 		<p>motivan a sus hijos /as a hacerlo</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Los/as de Sudamérica • Los/as de países hispanoamericanos • Los/as hispanoamericanos/as • Latinoamericanos/as • Latinos • Sudamericanos/as • De América Latina • Gente sudamericana • Alumnos/as hispanoamericanos 	<ul style="list-style-type: none"> • Hablan castellano • Se integran perfectamente • Cultura muy parecida • Buenas personas • Son muy alegres 	<ul style="list-style-type: none"> • Les cuesta adaptarse al sistema educativo • Nivel de conocimiento muy bajo • No alcanzan el ritmo de la clase • Son perezosos/as • Su sistemas educativos son peores • Abandono escolar • Absentismo • Más interés en trabajar que en estudiar • Apatía y desinterés • Alto fracaso escolar • Se entretienen demasiado en clase • Escolarización tardía • Han sido educados/as con violencia en la escuela • Coeficiente intelectual bajo • Falta de atención • Las niñas a los quince años ya quieren casarse y tener hijos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Buena adaptación • En casos puntuales algunas se interesan mucho por los hijos/as • Exigen más disciplina en los centros 	<ul style="list-style-type: none"> • Nivel socioeconómico bajo • Tienen otras preocupaciones antes que la educación de sus hijos/as • No entienden el sistema educativo de aquí • Muchas familias desestructuradas • No les ayudan con los deberes • Poca organización en casa • Quieren que sus hijos/as se pongan a trabajar
<p><i>Todos los anteriores etnónimos incluyen a:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Dominicanos/as • Colombianos/as • Bolivianos/as • Ecuatorianos/as • Peruanos/as • Mejicanos/as 				

<ul style="list-style-type: none"> • Argentinos/as 	<ul style="list-style-type: none"> • Sistemas educativos iguales • Sin problemas de adaptación • Son buenas personas • Se integran con facilidad • No hay casi diferencias con españoles/as • Siguen en postobligatoria • Mayor nivel cultural que el resto de alumnado extranjero • Muy motivados/as • Sacan buenas notas 	<ul style="list-style-type: none"> • Normalmente no terminan la ESO 	<ul style="list-style-type: none"> • Interesadas por la educación de sus hijos/as 	<ul style="list-style-type: none"> • Se quejan demasiado
<ul style="list-style-type: none"> • Chinos/as 	<ul style="list-style-type: none"> • Muy buenos en matemáticas • Con cultura del trabajo en la escuela • Muy persistentes en el estudio • Aprenden rápido • Afán de superación • Buenos resultados escolares 	<ul style="list-style-type: none"> • No conocen el castellano 	<ul style="list-style-type: none"> • Se interesan mucho por sus hijos/as • Disciplina en el hogar 	<ul style="list-style-type: none"> • El idioma es una barrera, no conocen el castellano

Fuente: Elaboración propia sobre la categorización y análisis de las entrevistas realizadas durante el trabajo de campo.

ANEXO IV. INSTRUMENTOS PARA EL TRABAJO DE CAMPO

1. OBSERVACIÓN PARTICIPANTE: CONTEXTO MICRO (BARRIO)

Versión: 1ª (23/07/07)

1. CABEZA DEL PROTOCOLO DE LA OBSERVACIÓN

Título del Proyecto:

Nombre del investigador/a:

Fecha de observación:

Hora de comienzo:

Duración aproximada de la observación:

Lugar de observación:

Contextualización: descripción del lugar, de como se ha preparado la observación, las condiciones, la accesibilidad de contexto, etc.

Comentarios: Problemas y dificultades encontradas, anécdotas, referencias del transcurso de la observaciones importantes a la hora de analiza el contenido de la misma.

Documentación que aporta fruto de la observación:

2. OBSERVACIÓN

Localización y descripción de la apariencia del barrio (tipo de edificios, etc.)

Registro y observación de los servicios y espacios: transporte público, centros de salud, centros cívicos, centros religiosos, lugares de ocio, equipamientos deportivos, parques, plazas, limpieza, supermercados, locutorios, comercios étnicos, etc.

Observación y uso de los espacios públicos por parte de la población.

Composición de la población: edad, nacionalidad, sexo, estatus económico, etc.

Asociaciones y ONG del barrio: descripción, localización, componentes.

Actividades culturales que se llevan a cabo en el barrio desde el ayuntamiento y las asociaciones en general.

Centros educativos: infantil, primaria y secundaria; localización y tipos

Ubicación del centro seleccionado y de los alrededores.

2. OBSERVACIÓN PARTICIPANTE: VIDA COTIDIANA EN EL CENTRO

Versión: 1ª (23/07/07)

1. CABEZA DEL PROTOCOLO DE LA OBSERVACIÓN

Título del Proyecto:

Nombre del investigador/a:

Fecha de observación:

Hora de comienzo:

Duración aproximada de la observación:

Lugar de observación:

Contextualización: descripción del lugar, de como se ha preparado la observación, las condiciones, la accesibilidad de contexto, etc.

Comentarios: Problemas y dificultades encontradas, anécdotas, referencias del transcurso de la observaciones importantes a la hora de analiza el contenido de la misma.

Documentación que aporta fruto de la observación:

2. OBSERVACIÓN

Descripción de los espacios, equipamientos y servicios

Estado general de la infraestructura del centro

Decoración del centro

Comedor: adaptación de las comidas

Observación de patio y recreos: relaciones y uso del espacio

ATAL, ELCO

Rutinas escolares: describir un día del centro

Relaciones profesorado–alumnado y alumnado entre sí (autóctono y extranjero)

Lenguas que se utilizan en el centro

Observar aulas con alta presencia de extranjeros/as

Actividades interculturales

Fiestas relevantes: cómo se celebran

Observación del claustro y consejo escolar

Observación del proceso de acogida y escolarización de nuevo alumnado.

3. ENTREVISTA: INSPECTOR/A DE EDUCACIÓN

Versión: 1ª (23/07/07)

1. CABEZA DEL PROTOCOLO DE LA ENTREVISTA

Titulo del Proyecto:
Nombre del investigador/a:
Fecha de la entrevista:
Número de personas entrevistadas:
Hora de comienzo:
Duración aproximada de la entrevista:
Lugar de la entrevista:
Contextualización: descripción del lugar, de como se ha preparado la entrevista, las condiciones, la accesibilidad de contexto, etc.
Comentarios: Problemas y dificultades encontradas, anécdotas, referencias del transcurso de la entrevista importantes a la hora de analizar el contenido de la entrevista.
Documentación que aporta la persona entrevistada:

2. DATOS PERSONALES

Sexo:
Edad:
Localidad y provincia de nacimiento:
Lugar de residencia habitual:
Formación:
Tiempo en el puesto:
Experiencia docente:
Descripción de su actividad:

3. CUERPO DEL PROTOCOLO

Descripción de su actividad. Descripción del contexto en el que desarrolla su actividad: descripción de los centros, problemáticas de los mismos, recursos, composición de los centros educativos (en cuanto a alumnado)

Opinión personal sobre la situación actual de los centros educativos. Cambios surgidos, aspectos a destacar, valoración de la presencia de alumnado extranjero en las escuelas.

Acogida y escolarización. Procesos de matriculación del alumnado en general, diferencias con respecto al alumnado inmigrante extranjero, existencia de planes específicos, datos generales sobre escolarización y opinión personal sobre los mismos.

La vida en los centros escolares. Conocimiento personal del cotidiano escolar en el que la presencia de población extranjera sea notable; experiencias personales en este sentido, percepción de modificaciones significativas en las rutinas escolares.

Lenguas. Como se plantea la llegada de un escolar cuya lengua materna no es el castellano, experiencias concretas, realización de actividades específicas, qué se hace desde la administración, que se hace desde los centros, como se trata su lengua de origen, reconocimiento de las lenguas en el centro. Consideración personal sobre qué debería hacerse en este sentido.

Profesorado. Relación con el profesorado, preocupaciones generales de los profesores/as y en relación al alumnado inmigrante extranjero, formación; opinión personal sobre la formación, actitudes e intereses del profesorado.

Familia. Relación con las familias en general, relación de las familias con el centro, diferencias entre familias autóctonas y familias inmigrantes extranjeras, papel de las familias en la escolarización de sus hijos/as, actividades que se llevan a cabo desde el centro o las administraciones para contribuir a esta relación, opinión personal sobre cómo debería ser esta relación.

Otros. Relación con otras administraciones, asociaciones u organismos varios en lo referente a actuaciones con población inmigrante extranjera, propuestas para el futuro, opinión personal sobre la evolución del sistema educativo.

4. ENTREVISTA: DIRECTOR/A DE CENTROS ESCOLARES

Versión: 1ª (23/07/07)

CABEZA DEL PROTOCOLO DE LA ENTREVISTA

Titulo del Proyecto:
Nombre del investigador/a:
Fecha de la entrevista:
Número de personas entrevistadas:
Hora de comienzo:
Duración aproximada de la entrevista:
Lugar de la entrevista:

Contextualización: descripción del lugar, de como se ha preparado la entrevista, las condiciones, la accesibilidad de contexto, etc.

Comentarios: Problemas y dificultades encontradas, anécdotas, referencias del transcurso de la entrevista importantes a la hora de analizar el contenido de la entrevista.

Documentación que aporta la persona entrevistada:

DATOS PERSONALES

Sexo:

Edad:

Localidad y provincia de nacimiento:

Lugar de residencia habitual:

Formación:

Tiempo en el puesto:

Experiencia docente:

Descripción de su actividad:

CUERPO DEL PROTOCOLO

Descripción de su actividad

Descripción del contexto en el que desarrolla su actividad: Datos del centro, características del centro y del barrio, número de alumnos en general, personal que compone el centro, planes que se lleven a cabo, etc.

Problemas del centro: Dificultades que presenta el centro, dificultades que tiene como director/a, dificultades que denuncia el profesorado y el alumnado

Percepción y opinión personal sobre inmigrantes–extranjeros: A nivel general (situación en España, Andalucía, ciudad, contexto del centro); sobre el centro y la población extranjera que está escolarizada, integración, diferencias por nacionalidad, sexo o edad, experiencias propias del centro, cambios percibidos en el centro a raíz de la incorporación de población inmigrante extranjera.

Acogida y escolarización: Cómo se realizan la escolarización en general, en concreto con la población inmigrante extranjera, existencia o no de medidas específicas para dicha población relativas a la acogida (a nivel de centro y a nivel general desde la administración), como se realiza la acogida, quienes intervienen, actitudes de profesores/as y alumnos/as con el alumnado de nueva incorporación, en lo que se refiere a la escolarización si existen o no diferencias en las trayectorias escolares de autóctonos y extranjeros (éxito/fracaso). . Incorporación tardía, ¿quién toma las decisiones?

La vida en los centros escolares: Como es la vida en el centro desde la aparición de estos escolares, cambios percibidos, rutinas alteradas (comedor, recreos, actividades extraescolares, implementación de planes específicos).

Lenguas: Existencia o no de diversidad lingüística, como se trata en el centro el tema lingüístico en situaciones en las que la lengua materna del niño/a, no es la del colegio; actuaciones específicas relacionadas con el tratamiento de las lenguas (ATAL, ELCO, etc.), recomendaciones de la administración, experiencias del propio centro.

Profesorado: Actitud del profesorado en general hacia el alumnado de nueva incorporación, formación específica (si cree que es necesaria, cómo debería ser, como es, si la demandan, se la proporciona el centro, etc.)

Familia: Relación de las familias con el centro, relación de las familias extranjeras con el centro, relación del centro con el AMPA, relación de las familias extranjeras con el AMPA, como deberían ser estas relaciones (tanto de familias autóctonas como extranjeras), experiencias del centro con las familias.

Otros: Relaciones con asociaciones (ONG) del barrio, como valora la situación en general, como debería mejorarse, iniciativas para el futuro, demandas para la administración.

5. ENTREVISTA: PROFESOR/A TUTOR/A DE CURSO DONDE LA DIVERSIDAD CULTURAL SEA SIGNIFICATIVA

Versión: 1ª (23/07/07)

CABEZA DEL PROTOCOLO DE LA ENTREVISTA

Título del Proyecto:

Nombre del investigador/a:

Fecha de la entrevista:

Número de personas entrevistadas:

Hora de comienzo:

Duración aproximada de la entrevista:

Lugar de la entrevista:

Contextualización: descripción del lugar, de como se ha preparado la entrevista, las condiciones, la accesibilidad de contexto, etc.

Comentarios: Problemas y dificultades encontradas, anécdotas, referencias del transcurso de la entrevista importantes a la hora de analizar el contenido de la entrevista.

Documentación que aporta la persona entrevistada:

DATOS PERSONALES

Sexo:

Edad:

Localidad y provincia de nacimiento:

Lugar de residencia habitual:

Formación:

Tiempo en el puesto:

Experiencia docente:

Descripción de su actividad

CUERPO DEL PROTOCOLO

Descripción de su actividad: Cual es su labor en el centro, cambios percibidos a raíz de la incorporación de nuevo alumnado de origen extranjero, como lo percibe, aspectos positivos y negativos de este hecho. Descripción de dicho proceso de incorporación.

Descripción del contexto en el que desarrolla su actividad: Cómo es el barrio, el centro, y en concreto el curso que tutoriza (composición, éxito/fracaso escolar, nivel de integración del alumnado de origen extranjero, expectativas del alumnado en general.)

Opinión personal sobre la situación actual del centro educativo: Qué hace el centro en relación al alumnado de nueva incorporación (planes específicos, actividades, etc.), como se percibe la diversidad en el centro. Cambios en la organización del centro relacionados con la población extranjera.

Acogida y escolarización: A nivel de aula, como se realiza la acogida de alumnado inmigrante extranjero, actividades específicas, procesos de integración. Cómo valora la escolarización de esta población.

La vida en los centros escolares: Como se desarrolla un día normal en el centro, cambios producidos relacionados con el alumnado extranjero, ajustes a nivel de centro, a nivel de aula, actividades realizadas, actividades extraescolares, fiestas, etc.

Lenguas: Existencia o no de diversidad lingüística en el aula, como se gestiona, que actividades se llevan a cabo, como se trata la lengua materna si es diferente a la del centro, cómo son las relaciones entre los alumnos que no comparten la misma lengua.

Profesorado: Relación con el resto del profesorado, sensibilización de este, formación específica (si la recibe, si los compañeros la demandan, de que tipo (orientada a la educación intercultural, a la enseñanza de la lengua, etc.)

Familia: Descripción de las familias de los niños y niñas de su clase, qué relación tienen con él o ella (acuden a tutorías, participan en las actividades que se proponen, etc.), diferencias entre familias autóctonas y familias extranjeras, influencia de dicha relación (familia-escuela) en los resultados académicos, experiencias personales.

Otros: Opinión en general sobre su grupo de clase, sobre la actuación del centro en relación al alumnado extranjero, aspectos que podrían mejorarse, propuestas, demandas a la administración.

6. ENTREVISTA: PROFESOR/A ATAL (si hay en el centro)

Versión: 1ª (23/07/07)

CABEZA DEL PROTOCOLO DE LA ENTREVISTA

Título del Proyecto:

Nombre del investigador/a:

Fecha de la entrevista:

Número de personas entrevistadas:

Hora de comienzo:

Duración aproximada de la entrevista:

Lugar de la entrevista:

Contextualización: descripción del lugar, de como se ha preparado la entrevista, las condiciones, la accesibilidad de contexto, etc.

Comentarios: Problemas y dificultades encontradas, anécdotas, referencias del transcurso de la entrevista importantes a la hora de analizar el contenido de la entrevista.

Documentación que aporta la persona entrevistada:

DATOS PERSONALES

Sexo:

Edad:

Localidad y provincia de nacimiento:

Lugar de residencia habitual:

Formación:

Tiempo en el puesto:

Experiencia docente:

Descripción de su actividad:

CUERPO DEL PROTOCOLO

Descripción de su actividad: Cómo llegó al centro y a ocupar el puesto de ATAL, objetivos y actividades del ATAL.

Descripción del contexto en el que desarrolla su actividad: Composición del aula, tipología de los alumnos/as, como percibe la integración de los alumnos/as, como cree que el profesorado y el alumnado perciben su presencia en el centro.

Acogida y escolarización: Descripción del proceso de acogida y de la importancia del ATAL en dicha situación, experiencias personales, diferencias en los progresos de los alumnos según nacionalidad.

La vida en los centros escolares: Participación en las actividades del centro, como percibe la convivencia, rutinas en la ATAL.

Lenguas: Cómo se gestiona la diversidad lingüística en el aula, que contenidos y metodologías se llevan a cabo, experiencias personales, como se valoran las lenguas en el centro.

Profesorado: Relación del ATAL con el resto del profesorado del centro, relación con otros ATAL, formación específica (si es necesaria, si se tiene, si se demanda). Como cree que percibe el profesorado a los/as niños/as que no dominan la lengua vehicular.

Otros: Opinión personal de la situación actual en el centro, propuestas de mejora.

7. ENTREVISTA: RESPONSABLES DE ASOCIACIÓN DE PADRES Y MADRES

Versión: 1ª (23/07/07)

CABEZA DEL PROTOCOLO DE LA ENTREVISTA

Título del Proyecto:

Nombre del investigador/a:

Fecha de la entrevista:

Número de personas entrevistadas:

Hora de comienzo:

Duración aproximada de la entrevista:

Lugar de la entrevista:

Contextualización: descripción del lugar, de como se ha preparado la entrevista, las condiciones, la accesibilidad de contexto, etc.

Comentarios: Problemas y dificultades encontradas, anécdotas, referencias del transcurso de la entrevista importantes a la hora de analizar el contenido de la entrevista.

Documentación que aporta la persona entrevistada:

DATOS PERSONALES

Sexo:

Edad:

Localidad y provincia de nacimiento:

Lugar de residencia habitual:

Formación:

Tiempo en el puesto:

Experiencia docente:

Descripción de su actividad

CUERPO DEL PROTOCOLO

Descripción del AMPA: Composición y organización.

Descripción del contexto: El barrio, el centro, cambios percibidos desde la llegada de población inmigrante. Problemáticas a destacar.

Opinión personal sobre la situación actual del centro educativo: Qué opinión tiene del centro, de los profesores y profesoras, de la situación en la que se encuentra el centro, de la incorporación de nuevo alumnado extranjero. Opinión personal sobre la integración del alumnado inmigrante extranjero.

La vida en los centros escolares: Cómo participan en las actividades del centro, en las extraescolares. Que actividades proponen (si se relacionan o no con la interculturalidad y si es así describirlas), descripción de alguna actividad significativa.

Relaciones: Con el profesorado (también ATAL Y ELCO si los hay), con asociaciones del barrio, con el/la director/a, con las familias en general, con las familias extranjeras.

Opinión personal sobre el grado de implicación de las familias y el centro en general y en particular sobre las familias extranjeras.

Otros: Consideraciones personales sobre la situación en general del sistema educativo, propuestas para mejorar, actividades futuras.

8. ENTREVISTA: PADRES/MADRES EXTRANJEROS INMIGRANTES

Versión: 1ª (23/07/07)

CABEZA DEL PROTOCOLO DE LA ENTREVISTA

Título del Proyecto:

Nombre del investigador/a:

Fecha de la entrevista:

Número de personas entrevistadas:

Hora de comienzo:

Duración aproximada de la entrevista:

Lugar de la entrevista:

Contextualización: descripción del lugar, de como se ha preparado la entrevista, las condiciones, la accesibilidad de contexto, etc.

Comentarios: Problemas y dificultades encontradas, anécdotas, referencias del transcurso de la entrevista importantes a la hora de analiza el contenido de la entrevista.

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/as: Edad: Escolarizados/as en:

Formación:

Situación Laboral:

CUERPO DEL PROTOCOLO

Descripción del proceso migratorio: Razones de la emigración, situación en el país de origen, salida de la sociedad de origen, entrada en la sociedad de acogida (como fue), proceso de acomodación (trabajo, vivienda, documentación, relaciones con la población autóctona, etc.), vinculación con la sociedad de origen (familiares, amigos, visitas que se realizan, etc.), idea del proceso migratorio en general (retorno o no).

Los/as hijos/as y el proceso migratorio: Cuando llegan (si llegaron después con quién se quedaron), cómo y por qué, qué hacían en el país de origen (si estaban escolarizados o no y si es así lugar, nivel educativo, y algo sobre el sistema educativo de origen), relación con el país de origen, actitud ante el proyecto migratorio (si participó en la toma de decisiones, cómo lo aceptó, si quería o no marcharse de su país de origen). Integración en el país de acogida, actividades fuera de la escuela, grupo de iguales.

Descripción del contexto: Como es el barrio, la gente, el centro educativo en el que están escolarizados sus hijos/as, por qué decidió escolarizarlos allí.

Escolarización de los hijos/as en el sistema educativo español: Como fue el proceso de matriculación (fuentes de información utilizadas para la escolarización de los hijos/as), conocimiento del funcionamiento de otros servicios complementarios: comedor, becas, transporte, aulas matinales, etc., relaciones sociales en el centro (con profesores/as, padres, madres (autóctonos y extranjeros), nivel de satisfacción con la escolarización de sus hijos/as, expectativas del proceso formativo (¿diferencias de género?), vivencias interculturales en el centro (si es así como se trabaja su cultura de origen), situaciones de discriminación y/o malestar sufridas en el centro (tanto propias como de sus hijos/as), participación en actividades

escolares o extraescolares, conocimiento de la existencia del AMPA, ATAL (si las hay). Opinión personal sobre el sistema educativo español.

Lenguas (si su lengua materna es distinta a la lengua vehicular de la escuela): En que lengua habla con sus hijos/as, si cree que se reconoce en la escuela, valoración del aprendizaje de la lengua vehicular de la escuela (por él/ella mismos y por sus hijos/as), en qué lengua hablan sus hijos/as normalmente con amigos.

Realidad fuera de la escuela: Vida en el hogar (se siguen las costumbres del contexto de origen, cuales, cuales no y por qué), colaboración con los/as hijos/as en las tareas escolares, información de notas, reuniones, etc., vinculación con asociaciones.

Otros: Opinión personal sobre la situación de la inmigración en España y Andalucía, aspectos destacables de la situación en la que se encuentra, tanto positivos como negativos.

9. ENTREVISTA: PADRES Y/O MADRES AUTÓCTONOS

Versión: 1ª (23/07/07)

CABEZA DEL PROTOCOLO DE LA ENTREVISTA

Titulo del Proyecto:

Nombre del investigador/a:

Fecha de la entrevista:

Número de personas entrevistadas:

Hora de comienzo:

Duración aproximada de la entrevista:

Lugar de la entrevista:

Contextualización: descripción del lugar, de como se ha preparado la entrevista, las condiciones, la accesibilidad de contexto, etc.

Comentarios: Problemas y dificultades encontradas, anécdotas, referencias del transcurso de la entrevista importantes a la hora de analiza el contenido de la entrevista.

Documentación que aporta la persona entrevistada:

DATOS PERSONALES

Sexo:

Edad:

Estado civil:

Localidad y provincia de nacimiento:

Lugar de residencia habitual:

Composición de la unidad doméstica:

Nº de hijos/as: Edad: Escolarizados/as en:

Formación:

Situación Laboral:

CUERPO DEL PROTOCOLO

Descripción del contexto: El barrio, la ciudad en la que viven, como lo perciben, influencia de la presencia de población inmigrante extranjera. El centro escolar de sus hijos/as, situación, descripción y cambios percibidos.

Descripción del proceso de inserción de los hijos/as en el sistema educativo: Problemáticas encontradas, soluciones. Fuentes de información para la escolarización, conocimiento de servicios complementarios (comedor, becas, transporte, etc.) Elección del centro escolar.

Escolarización de los/as hijos/as: Realidad y problemas en la escuela; grado de satisfacción con la escuela (¿enseñanza de calidad?), con el profesorado. Conocimiento de la escolarización de alumnado extranjero, influencia de este hecho; percepción. Colaboración con la escuela, con el AMPA, relaciones sociales con la escuela (profesores/as, director/a, otras familias autóctonas o extranjeras). Expectativas en el proceso formativo de sus hijos/as (¿diferenciación por género?). Vivencias interculturales en otros centros. Situaciones de discriminación y(o de malestar surgidas en el centro escolar (de ellos o de sus hijos/as).

Realidad social fuera de la escuela: Información y participación en la educación de sus hijos/as (ayuda en tareas e la escuela, en casa, etc.). Relaciones con el vecindario, relaciones con familias inmigrantes (qué tipo de relaciones)

Otros: Valoración personal sobre la situación del a inmigración en España y Andalucía, por qué vienen, integración.

10. ENTREVISTA: AUTORIDAD RESPONSABLE DE ASUNTOS ESCOLARES

Versión: 1ª (23/07/07)

CABEZA DEL PROTOCOLO DE LA ENTREVISTA

Titulo del Proyecto:
Nombre del investigador/a:
Fecha de la entrevista:
Número de personas entrevistadas:
Hora de comienzo:
Duración aproximada de la entrevista:
Lugar de la entrevista:
Contextualización: descripción del lugar, de como se ha preparado la entrevista, las condiciones, la accesibilidad de contexto, etc.
Comentarios: Problemas y dificultades encontradas, anécdotas, referencias del transcurso de la entrevista importantes a la hora de analiza el contenido de la entrevista.
Documentación que aporta la persona entrevistada

DATOS PERSONALES

Sexo:
Edad:
Localidad y provincia de nacimiento:
Lugar de residencia habitual:
Formación:
Tiempo en el puesto:
Descripción de su actividad:
CUERPO DEL PROTOCOLO

Descripción de su actividad: Qué se hace desde la administración, funciones que desempeña, contacto con los centros, contacto con los AMPAS, contactos con Asociaciones (ONG); recursos que se destinan a la educación formal, recursos específicos para las poblaciones inmigrantes extranjeras.

Descripción del contexto en el que desarrolla su actividad: El contexto provincial, la ciudad y los barrios, titularidades de los centros, estadísticas de escolarización, cambios más importantes, sobre población inmigrante extranjera (datos demográficos, historia). Planes específicos que se han puesto en marcha o están implementados. Exponer caso concreto.

Opinión personal sobre la situación actual de los centros educativos: Enumeración de los mayores problemas que tienen el sistema educativo en la provincia, opinión personal sobre la incorporación a los centros de alumnado inmigrante extranjero, opinión personal sobre utilidad de los planes, opinión personal sobre educación intercultural e integración.

Acogida y escolarización: Desde la administración, qué medidas se proponen para llevar a cabo la acogida y la escolarización de alumnos de nueva incorporación, ¿considera que se hace lo adecuado? , como debería ser. Existencia de diferencias o no en la escolarización de alumnado autóctono y alumnado extranjero. Distribución de población extranjera según titularidad del centro. Incorporación tardía, ¿quién toma las decisiones?

La vida en los centros escolares: La administración ofrece alguna recomendación de cómo deben organizarse las aulas, los espacios como el recreo, el comedor, las aulas matinales, las actividades extraescolares. ¿Cree que ha cambiado la vida de los centros desde la llegada de población extranjera? ¿En qué sentido?

Lenguas: Conoce las acciones que se llevan a cabo en los centros para el tratamiento de las diferentes lenguas (ATAL, ELCO), desde la administración se promueve algún tipo de programa dedicado al tratamiento de las lenguas. Qué debería hacerse con un escolar que no domine la lengua vehicular de la escuela.

Profesorado: Qué problemas le plantea el profesorado, es necesaria la formación específica para trabajar con escolares extranjeros, en qué sentido, cómo, cuando y donde debería impartirse; qué se está haciendo.

Familia: La administración tiene algún tipo de políticas diseñadas para las familias en general, y con las familias extranjeras, experiencias que se han llevado a cabo; ideas a desarrollar en este sentido; valoración de la importancia que pueden tener estas vinculaciones con las familias. Opinión personal sobre el grado de implicación de las familias en general con la educación de sus hijos/as y en particular las familias extranjeras.

Otros: Trabajo con otras administraciones; si conoce o no, los proyectos que se llevan a cabo en otras provincias; trabajo sobre población extranjera en general (no sólo ámbito educativo). Propuestas de actuaciones desde sus responsabilidades en materia de atención a población extranjera en el sistema educativo.

11. ENTREVISTA: RESPONSABLES DE ENTIDADES Y/O ORGANIZACIONES (PRO-INMIGRANTES Y DE INMIGRANTES)

Versión: 1ª (23/07/07)

CABEZA DEL PROTOCOLO DE LA ENTREVISTA

Titulo del Proyecto:

Nombre del investigador/a:

Fecha de la entrevista:

Número de personas entrevistadas:

Hora de comienzo:

Duración aproximada de la entrevista:

Lugar de la entrevista:

Contextualización: descripción del lugar, de como se ha preparado la entrevista, las condiciones, la accesibilidad de contexto, etc.

Comentarios: Problemas y dificultades encontradas, anécdotas, referencias del transcurso de la entrevista importantes a la hora de analizar el contenido de la entrevista.

Documentación que aporta la persona entrevistada:

DATOS PERSONALES

Sexo:

Edad:

Localidad y provincia de nacimiento:

Nacionalidad:

Lugar de residencia habitual:

Formación:

Tiempo en el puesto:

Descripción de su actividad:

CUERPO DEL PROTOCOLO

Descripción de su actividad: Cómo se forma la asociación, cuándo y por qué; qué objetivos generales se plantean, que acciones llevan a cabo y con quien se coordinan.

Descripción del contexto en el que desarrolla su actividad: Descripción del barrio (zona de influencia), estructura organizativa de la entidad, población a la que va destinada, calendario y horarios de atención, programas generales y específicos, descripción del perfil del personal que trabaja en la entidad, forma de acceso de nuevos miembros a la entidad; relación con otras ONG que trabajen en el mismo contexto o en el mismo sentido.

Percepción de la migración: A nivel general, en España, Andalucía y su ciudad; cambios importantes, razones de la emigración, procesos de asentamiento, opinión sobre sociedad de acogida, asociacionismo, búsqueda de empleo, vivienda, colegio.

(Si el entrevistado es extranjero/inmigrante preguntar por experiencia personal).

Escolarización: Qué opinión tiene sobre el sistema educativo en general; qué cree que se hace, desde los centros educativos, con la población inmigrante extranjera (valorar).

Administración: Cómo valora las políticas sobre inmigración, como valora las actuaciones de la administración, a nivel estatal, a nivel de la comunidad autónoma, a nivel provincial. Experiencia sobre alguna actividad realizada junto a la administración.

Otros: Propuestas de mejora, actividades que se realizarán, opinión sobre las que ya se han llevado a cabo, aspectos a destacar de la situación actual en relación a la inmigración.

12. GRUPO DE DISCUSIÓN: PADRES Y MADRES AUTÓCTONOS Y EXTRANJEROS

Versión: 1ª (06/07/2007)

CABECERA DEL PROTOCOLO

Nombre del investigador:

Fecha de realización del grupo:

Hora de comienzo:

Duración:

Número de personas participantes:

Lugar:

Contextualización: descripción del lugar, de cómo se ha preparado el grupo, las condiciones, etc.

Comentarios: problemas y dificultades encontradas, anécdotas, referencias sobre el transcurso del grupo (que sean importantes para recordar y tener en cuenta al analizar el contenido del grupo de discusión)

PARTICIPANTES

Participantes	Sexo	Edad	Nacionalidad	Tipo de centro	Nº de hijos/as

3. CUERPO DEL PROTOCOLO

Presentación del grupo de investigación y del objetivo del grupo de discusión. Presentación general de cada persona participante, pertenencia a asociación de padres²⁵⁸, número de hijos/as.

Opinión sobre el sistema educativo español.

Experiencias personales del centro donde están escolarizados vuestros hijos/as: opinión sobre el profesorado, centro en general, actividades escolares y extraescolares.

Diferencias entre la escuela de aquí y la escuela de "allí". Cómo han vivido los autóctonos la incorporación de población inmigrante extranjera y cómo han vivido éstos su llegada al país de acogida.

Cómo perciben (a través de su experiencia y lo que les cuentan sus hijos/as) la relación de convivencia entre alumnado nacional y el de origen extranjero (equipos deportivos, grupos y asociaciones formales e informales, relaciones en el aula, grupos de iguales, etc.) experiencias de conflictos educativos y cómo deberían abordarse.

Participación de la familia en las actuaciones específicas del colegio. Valoraciones personales.

Relaciones con asociaciones, ONG y AMPA.

Papel del AMPA (apertura a nuevos padres y madres, campañas de información, niveles de participación, razones para la no participación).

Adecuación de la educación familiar y la meramente escolar, tanto en familias de origen extranjeros como en familias autóctonas (valores, religión, horarios, etc.)

Perspectivas de futuro, sugerencias, cambios y propuestas.

Conocimiento de los diferentes servicios que ofrece la escuela.

Expectativas de los/as hijos/as y suyas con respecto a la escolarización de sus hijos/as.

13. GRUPO DE DISCUSIÓN: PROFESORES/AS, ADMINISTRACIÓN Y ONG

Versión: 1ª (08/07/2007)

CABECERA DEL PROTOCOLO

Nombre del investigador:

Fecha de realización del grupo:

Hora de comienzo:

Duración:

Número de personas participantes:

Lugar:

Contextualización: descripción del lugar, de cómo se ha preparado el grupo, las condiciones, etc.

Comentarios: problemas y dificultades encontradas, anécdotas, referencias sobre el transcurso del grupo (que sean importantes para recordar y tener en cuenta al analizar el contenido del grupo de discusión)

2. PARTICIPANTES

Participantes	Sexo	Edad	Nacionalidad	Provincia de trabajo	Tipo de centro	Situación Laboral
Profesor/a						
Profesor/a						
Profesor/a						

Participantes	Sexo	Edad	Nacionalidad	Provincia de trabajo	Situación Laboral
Administración					
Administración					

²⁵⁸ Es importante que se seleccione a padres y madres, de diferente edad, de diferente nacionalidad y si es posible que algunos pertenezcan al AMPA.

Participantes	Sexo	Edad	Nacionalidad	Provincia de trabajo	Situación Laboral	Nombre de la ONG
ONG Pro-Inmigrantes						
ONG de inmigrantes						

3. CUERPO DEL PROTOCOLO

Presentación del grupo de investigación y del objetivo del grupo de discusión. Presentación general de cada persona participante, nacionalidad, características y objetivos de las ONG, descripción de los puestos de trabajo.

Valoración de la presencia de población inmigrante extranjera en la sociedad española en general y especialmente en el contexto educativo. Cambios.

Actuaciones con este colectivo (necesidad de llevar a cabo actuaciones específicas dirigidas a esta población)

Necesidad de formación específica

Actuaciones y experiencias desde diferentes ámbitos.

Convivencia entre población autóctona e inmigrante

Participación de la población autóctona y extranjera y de las familias.

Coordinación entre las diferentes administraciones, de qué forma

Perspectivas de futuro, cambios y propuestas.

ANEXO V. PROYECTO ANI

PROPUESTA DEL LABORATORIO DE ESTUDIOS INTERCULTURALES DE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA PARA LA CREACIÓN DE UNA RED DE GESTIÓN DE LA DIVERSIDAD CULTURAL EN CENTROS DE SECUNDARIA DE ANDALUCÍA

Título:

Red ANI (Centros Educativos Asociados para la Gestión de la Diversidad Cultural)

Objetivos:

- Crear una red de Centros de Educación Secundaria en Andalucía que pueda compartir planes de trabajo para aprender a gestionar la diversidad cultural en las aulas.
- Impulsar planes de formación del profesorado de Educación Secundaria en Andalucía para el aprendizaje de formas de trabajo que contemple la gestión de la diversidad cultural en las aulas.
- Promover la creación de planes de centros y de sus correspondientes actividades que contemplen entre sus principios el reconocimiento de la diversidad cultural y sus correspondientes formas de gestión.

Actividades:

1. CURSOS DE FORMACIÓN

- Destinados al profesorado de los centros participantes
- Con el objetivo de reflexionar y mejorar las prácticas en contextos interculturales
- Con reconocimiento del CEP y de la UGR
- De carácter semi-presencial

2. ELABORACIÓN DE PLANES DE ACOGIDA

- A diseñar con el equipo directivo (abriendo la participación a cualquier otra persona del centro interesada)
- Se facilitaran ejemplos de otras Comunidades Autónomas, así como textos científicos sobre la temática
- Se generará un foro de discusión en la Web de la Red

3. VERSIÓN MULTILINGÜE DEL CENTRO

- Se tratará de conocer la diversidad lingüística del centro y ponerla de manifiesto en los distintos espacios del centro así como adaptar los documentos de información a padres, madres y alumnos/as.
- Una persona del LdEI se encargará de recoger los datos de diversidad lingüística así como de elaborar los carteles y documentos necesarios, previa aprobación del centro.
- Existen propuestas de elaborar planos del centro en diferentes idiomas, colocar en un lugar visible un mapa del mundo donde se refleje la diversidad lingüística, etc.

4. BIBLIOTECA INTERCULTURAL

- El LdEI se encargará de comprar libros en distintos idiomas para la biblioteca del centro
- Esta actividad se puede incluir en el plan de bibliotecas con el que algunos centros ya cuentan. Así como con el Plan de Bibliotecas multiculturales que lleva la Junta de Andalucía.
- Se tratará de adquirir libros en diferentes idiomas y/o de temáticas interculturales
- También nos resulta interesante poder adquirir libros de texto de los países de origen del alumnado del centro.
- Dentro de esta actividad se contempla la realización de “cuentacuentos” por parte de las familias de los niños y niñas del centro.

5. CICLO DE CINE

- Contamos con un fondo de documentales y películas sobre interculturalidad, migraciones, diversidad, etc.
- Se trataría de que el equipo especializado en cine del LdEI acudiera a una clase para proyectar la película y se realizara en una segunda sesión un debate sobre la misma y un pequeño trabajo de ensayo sobre los temas a tratar.
- Se planteará la propuesta en el centro (listado de películas y documentales así como los contenidos que pueden trabajarse con la misma) y cada tutor/a decidirá si desea este recurso o no.

6. AGENDA DE RELACIONES EXTERIORES

- El equipo del LdEI elaborará una guía de recursos cercanos al centro relacionados con asociaciones, entidades relacionadas con el ayuntamiento o de cualquier otra naturaleza que puedan aportar algo a los centros
- Se tratará de que los centros puedan contar con cualquiera de estas entidades que forman parte del ámbito educativo no formal de los chicos y chicas.

7. PORTAL WEB ANI

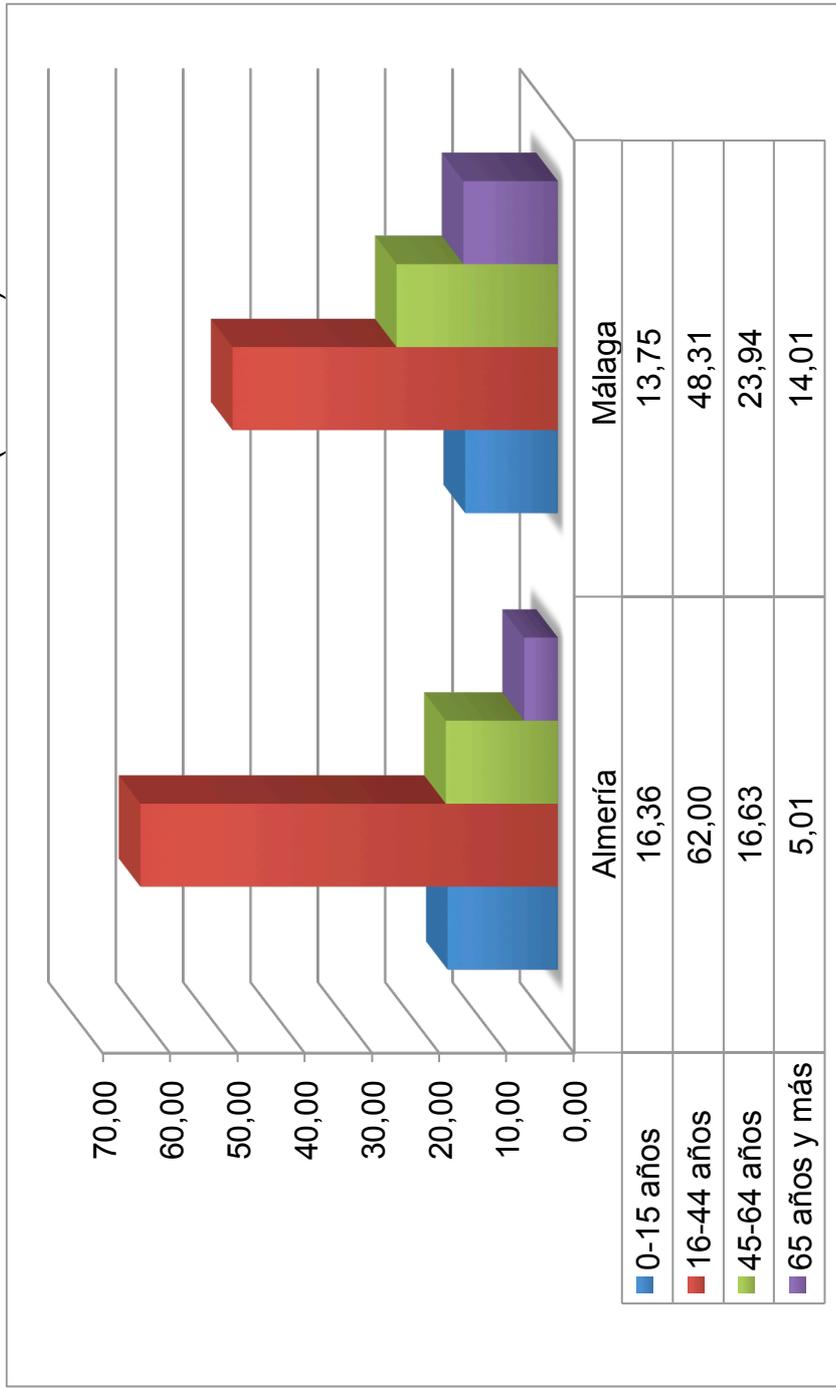
- A través del portal Web se tratará de poner a los centros de todas las provincias andaluzas en contacto
- Se abrirá un espacio donde poder colgar cualquier tipo de material.
- Se pretende tener espacios de acceso restringido para los foros de los centros u otras cuestiones, y contar con un espacio público y abierto a cualquier persona interesada en conocer qué se está haciendo en materia de interculturalidad.
- Actualmente ya puede visitarse aunque permanece en construcción, ya que se pedirá sugerencias en la reunión de presentación del proyecto.

8. DOCUMENTAL ANI

- Se trataría de elaborar un documental en el que se recojan todas las actividades que se lleven a cabo en todos los centros de todas las provincias
- Se contempla la posibilidad de recoger comentarios de profesores/as, familias, niños y niñas, etc.

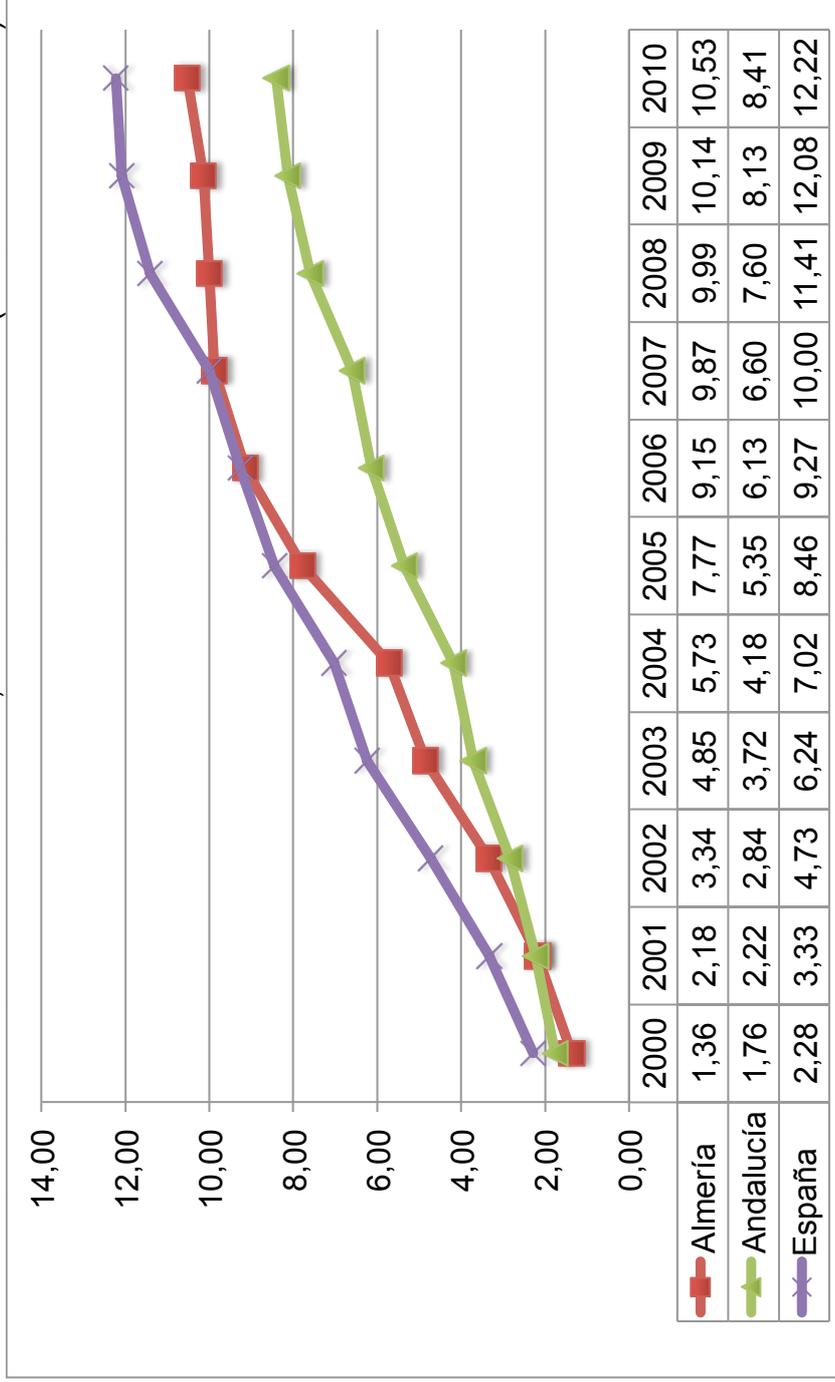
ANEXO VI. GRÁFICOS

Gráfico 1. DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DE LA POBLACIÓN DE NACIONALIDAD EXTRANJERA POR GRUPOS DE EDAD EMPADRONADA EN ALMERÍA Y MÁLAGA (AÑO 2008)



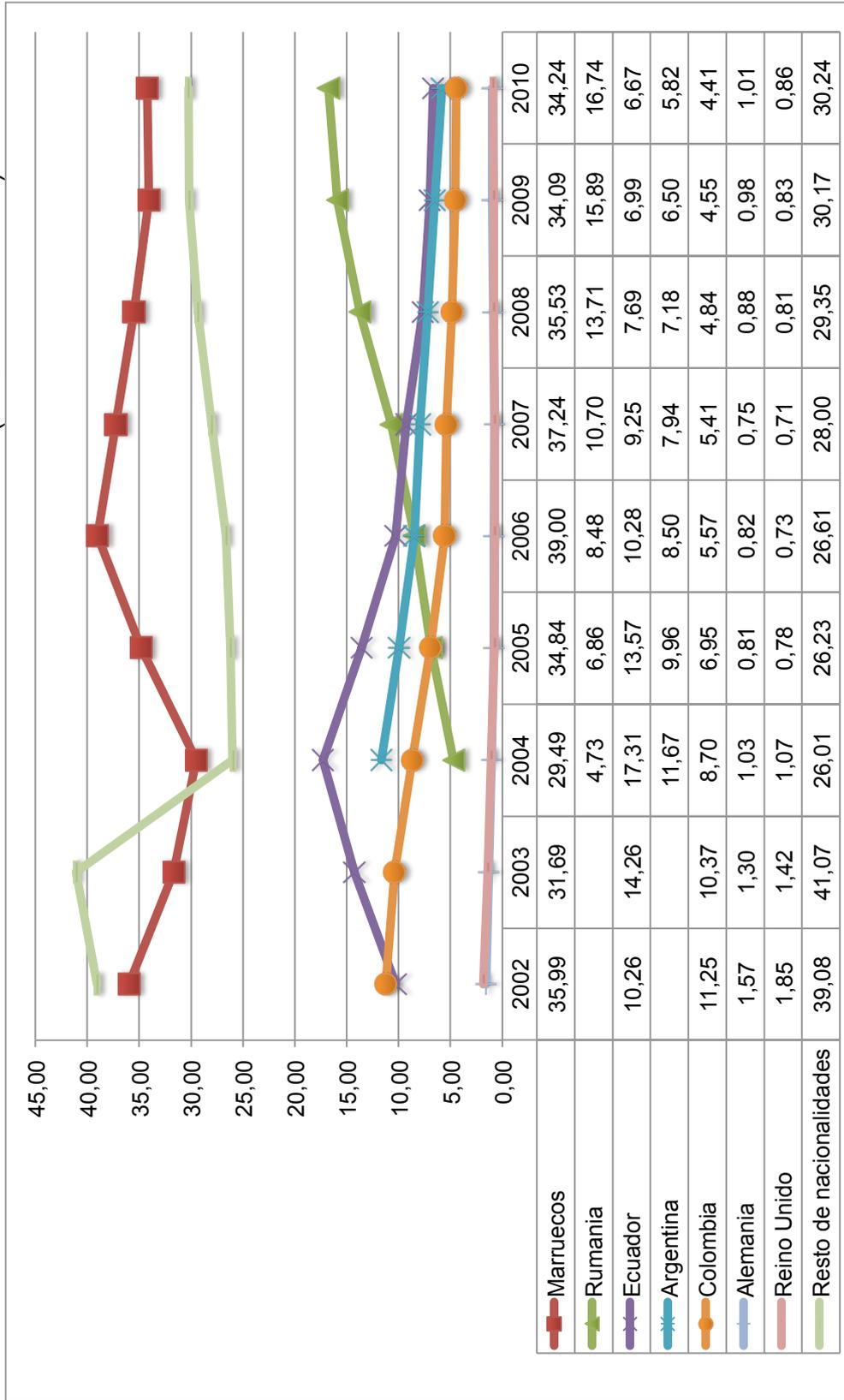
Fuente: elaboración propia a partir del Padrón Municipal de Habitantes, Instituto Nacional de Estadística (<http://www.ine.es>)

Gráfico 2. EVOLUCIÓN DEL PORCENTAJE DE POBLACIÓN DE NACIONALIDAD EXTRANJERA SOBRE EL TOTAL DE POBLACIÓN EMPADRONADA EN ALMERÍA, ANDALUCÍA Y ESPAÑA (AÑOS 2000 A 2010)



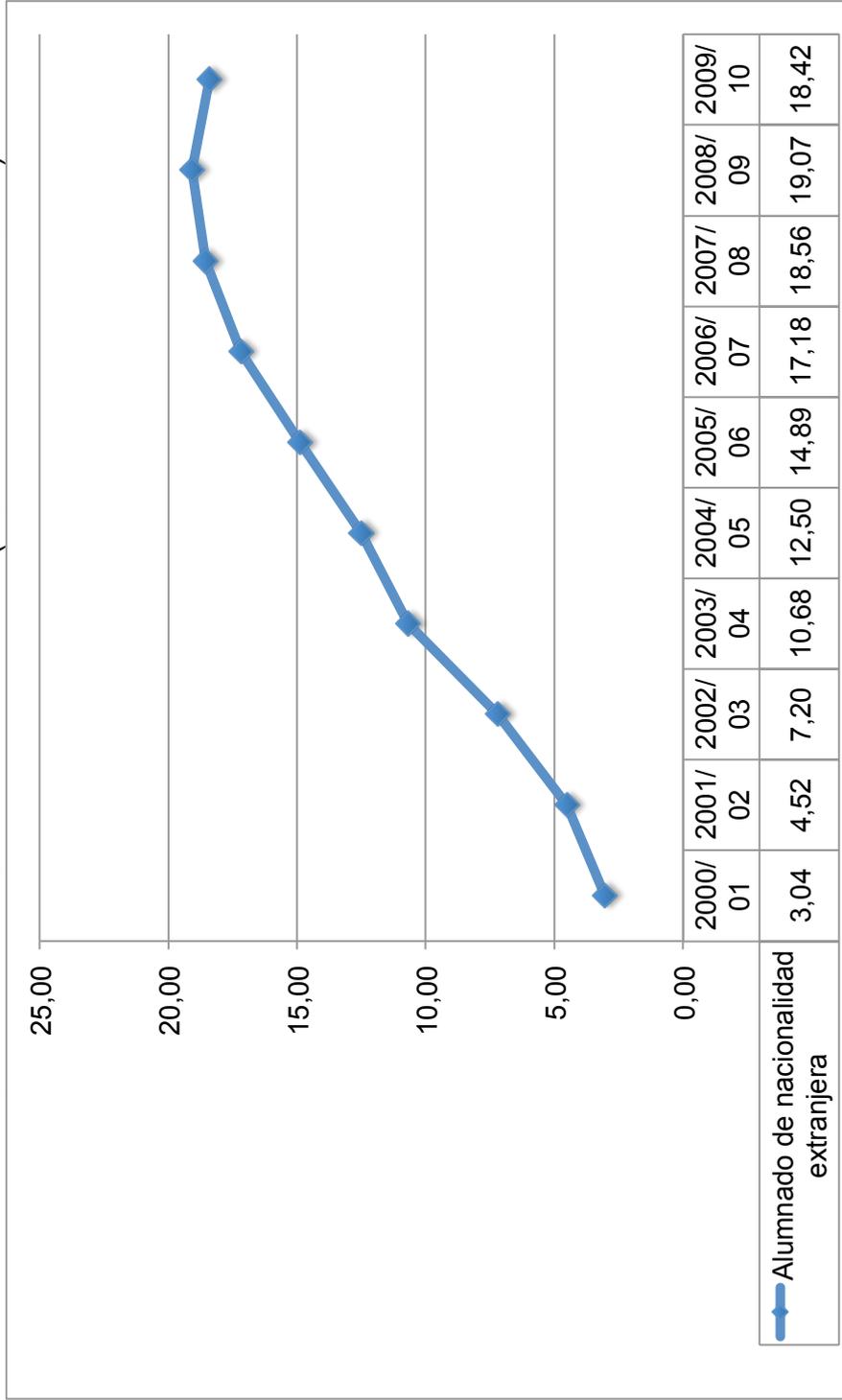
Fuente: elaboración propia a partir del Padrón Municipal de Habitantes, Instituto Nacional de Estadística (<http://www.ine.es>)

Gráfico 3. EVOLUCIÓN DE LA DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL POR NACIONALIDADES DE LA POBLACIÓN DE NACIONALIDAD EXTRANJERA EMPADRONADA EN ALMERÍA (AÑOS 2002 A 2010)



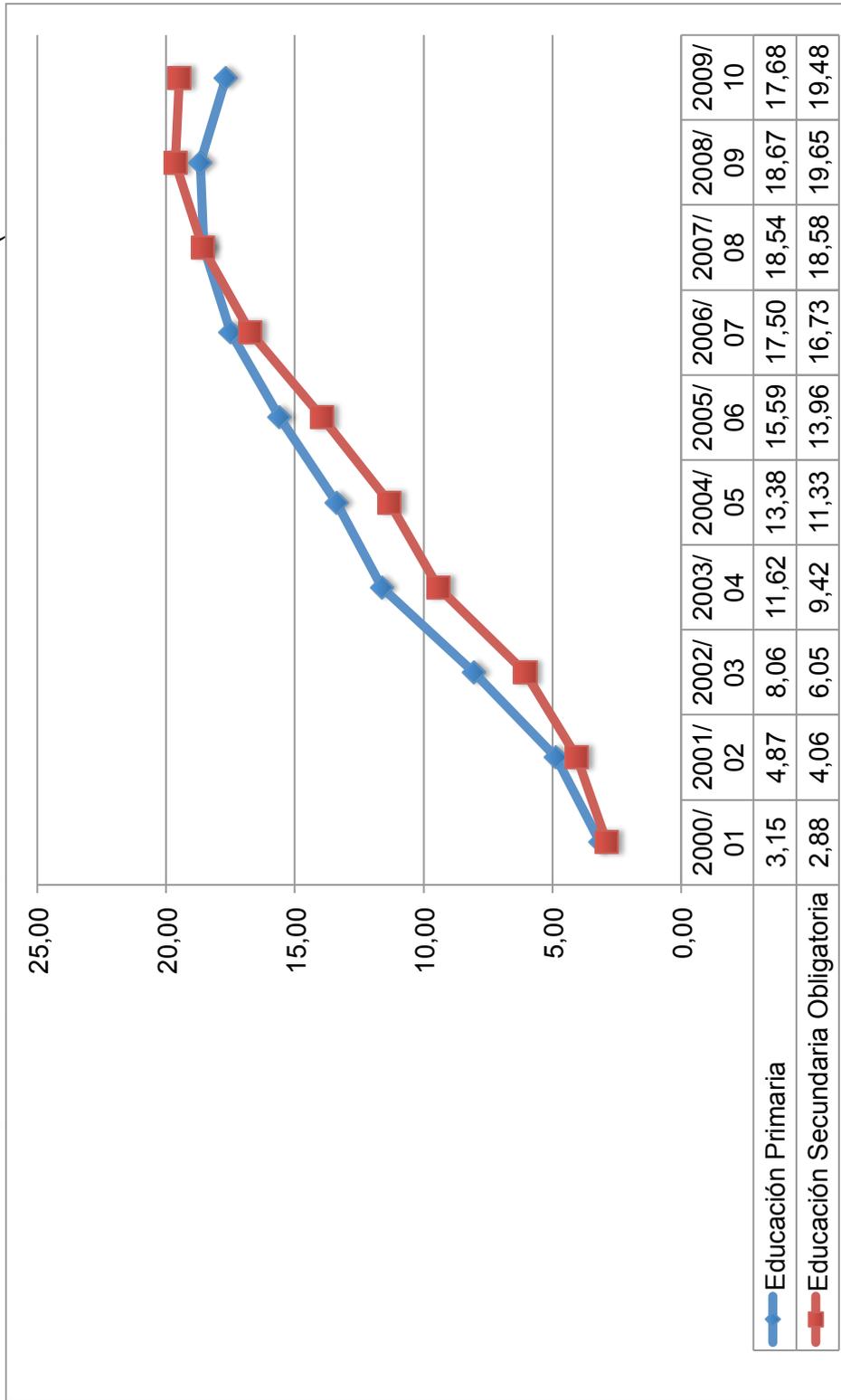
Fuente: elaboración propia a partir del Padrón Municipal de Habitantes, Instituto Nacional de Estadística (<http://www.ine.es>)

Gráfico 4. EVOLUCIÓN DEL PORCENTAJE DE ESCOLARES DE NACIONALIDAD EXTRANJERA EN LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA EN LA PROVINCIA DE ALMERÍA (CURSO 2000/01 A 2009/10)



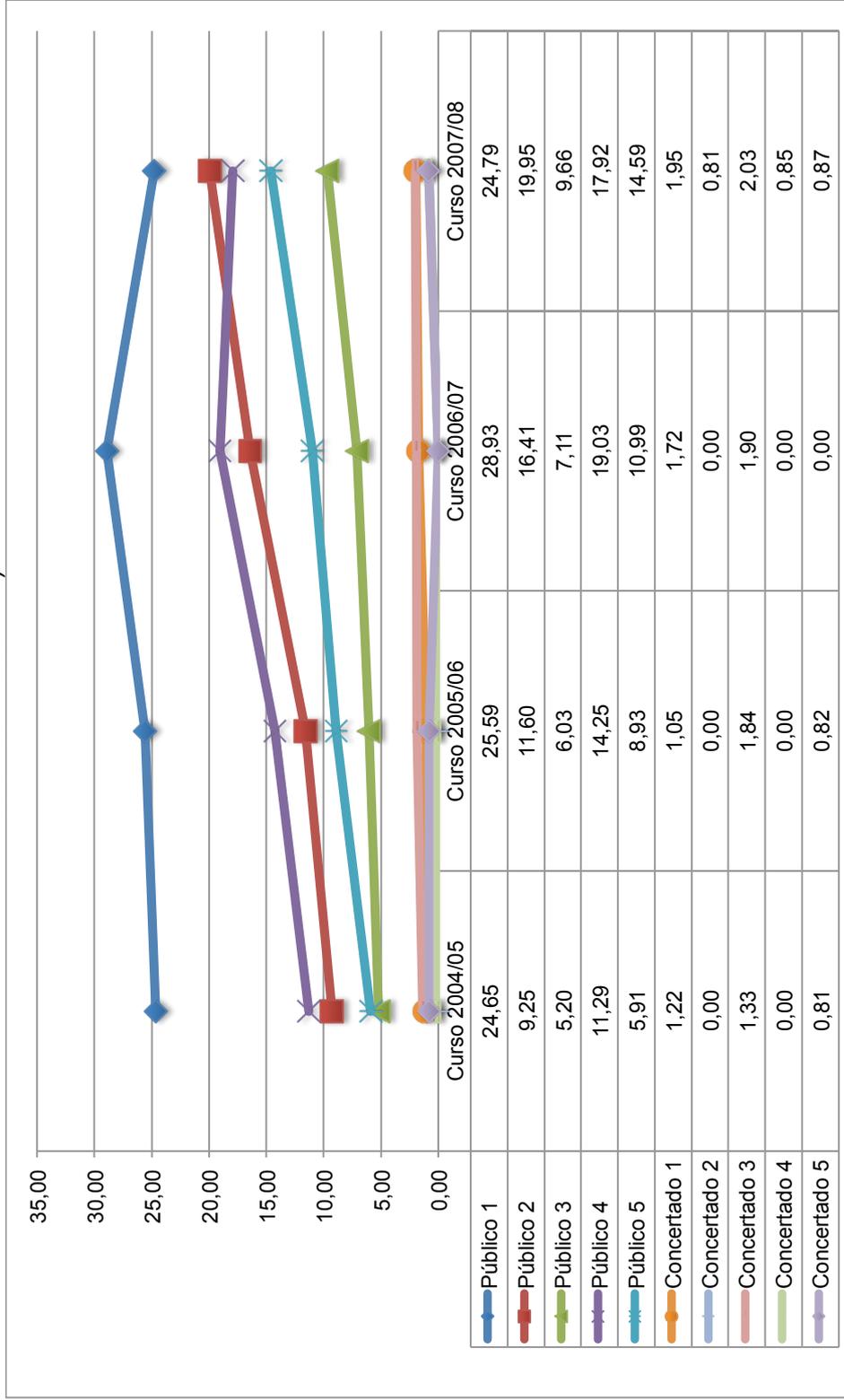
Fuente: elaboración propia a partir de los datos que facilita el Ministerio de Educación en su página Web (<http://www.mecd.gob.es/horizontales/estadisticas/no-universitaria.html>)

Gráfico 5. EVOLUCIÓN DEL PORCENTAJE DE ESCOLARES DE NACIONALIDAD EXTRANJERA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA Y EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA EN LA PROVINCIA DE ALMERÍA (CURSO 2000/01 A 2009/10)



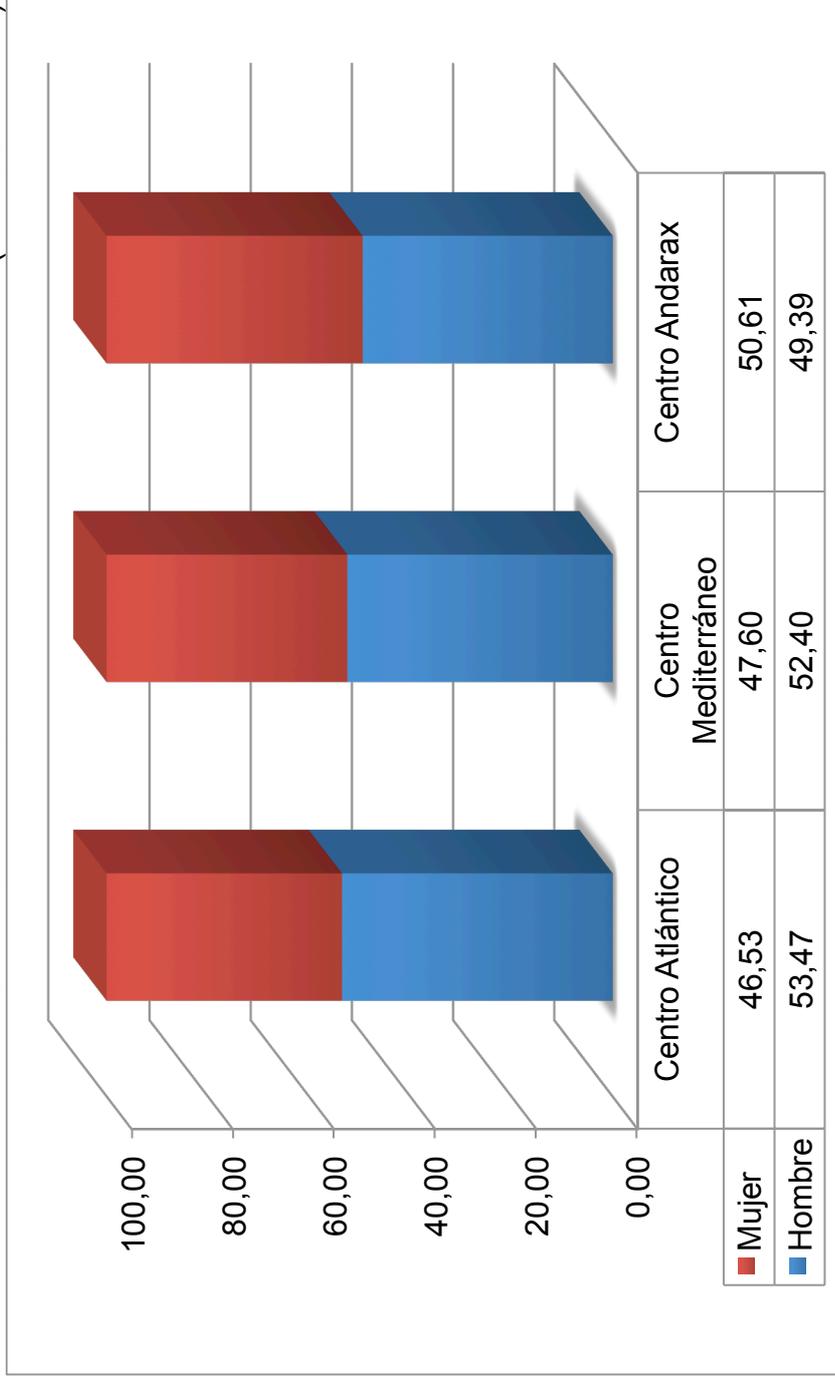
Fuente: elaboración propia a partir de los datos que facilita el Ministerio de Educación en su página Web (<http://www.mecd.gob.es/horizontales/estadisticas/no-universitaria.html>)

Gráfico 6. EVOLUCIÓN DEL PORCENTAJE DE ESCOLARES DE NACIONALIDAD EXTRANJERA EN DIEZ CENTROS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA DE LA CIUDAD DE ALMERÍA (RED PÚBLICA Y RED CONCERTADA) (CURSOS 2004/05 A 2007/08)



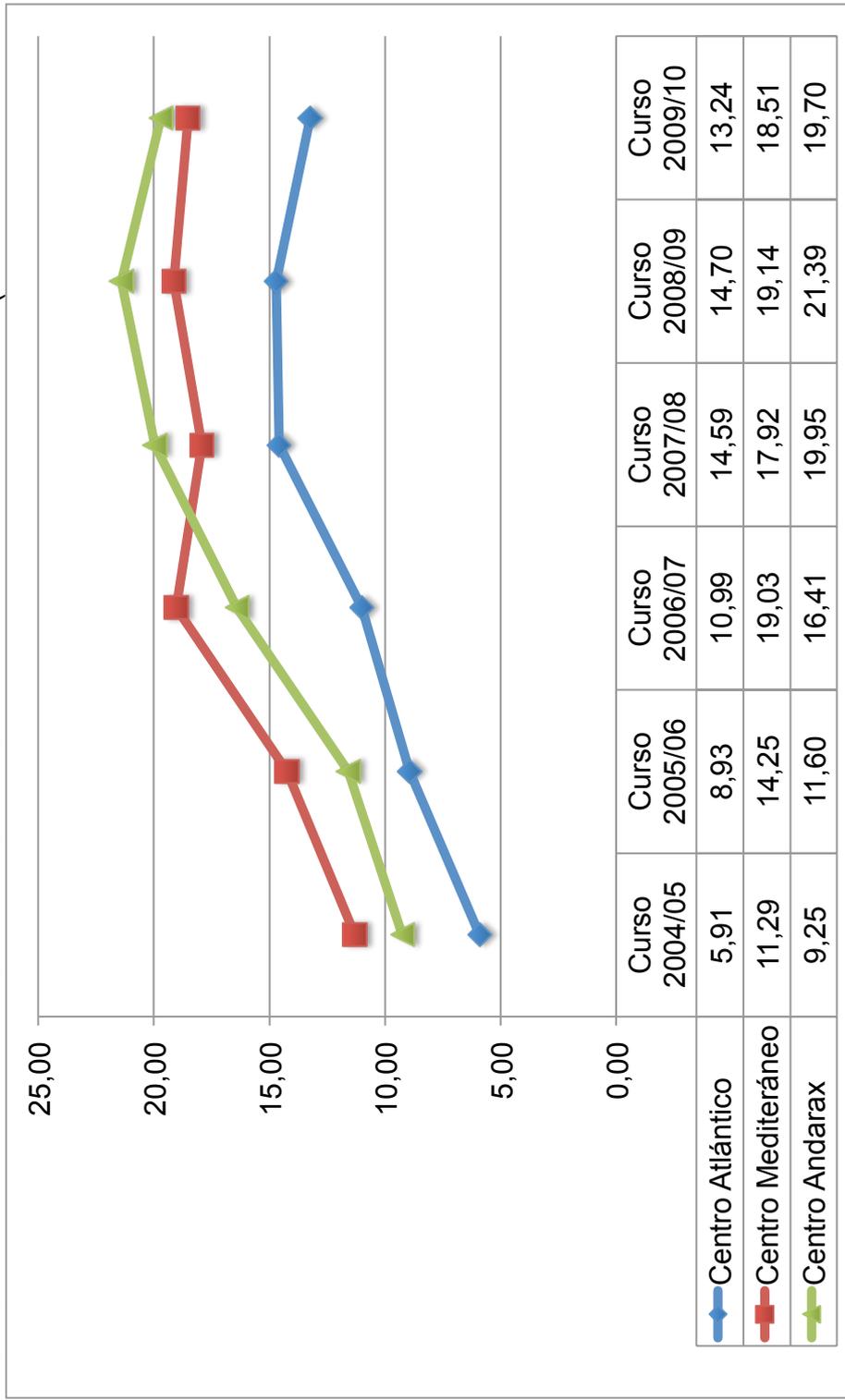
Fuente: elaboración propia a partir de los datos facilitados por los centros recogidos en sus Memorias Informativas

Gráfico 7. DISTRIBUCIÓN PORCENTUAL DEL ALUMNADO POR SEXO EN LOS TRES CENTROS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA ESTUDIADOS DE LA CIUDAD DE ALMERÍA (CURSO 2009/10)



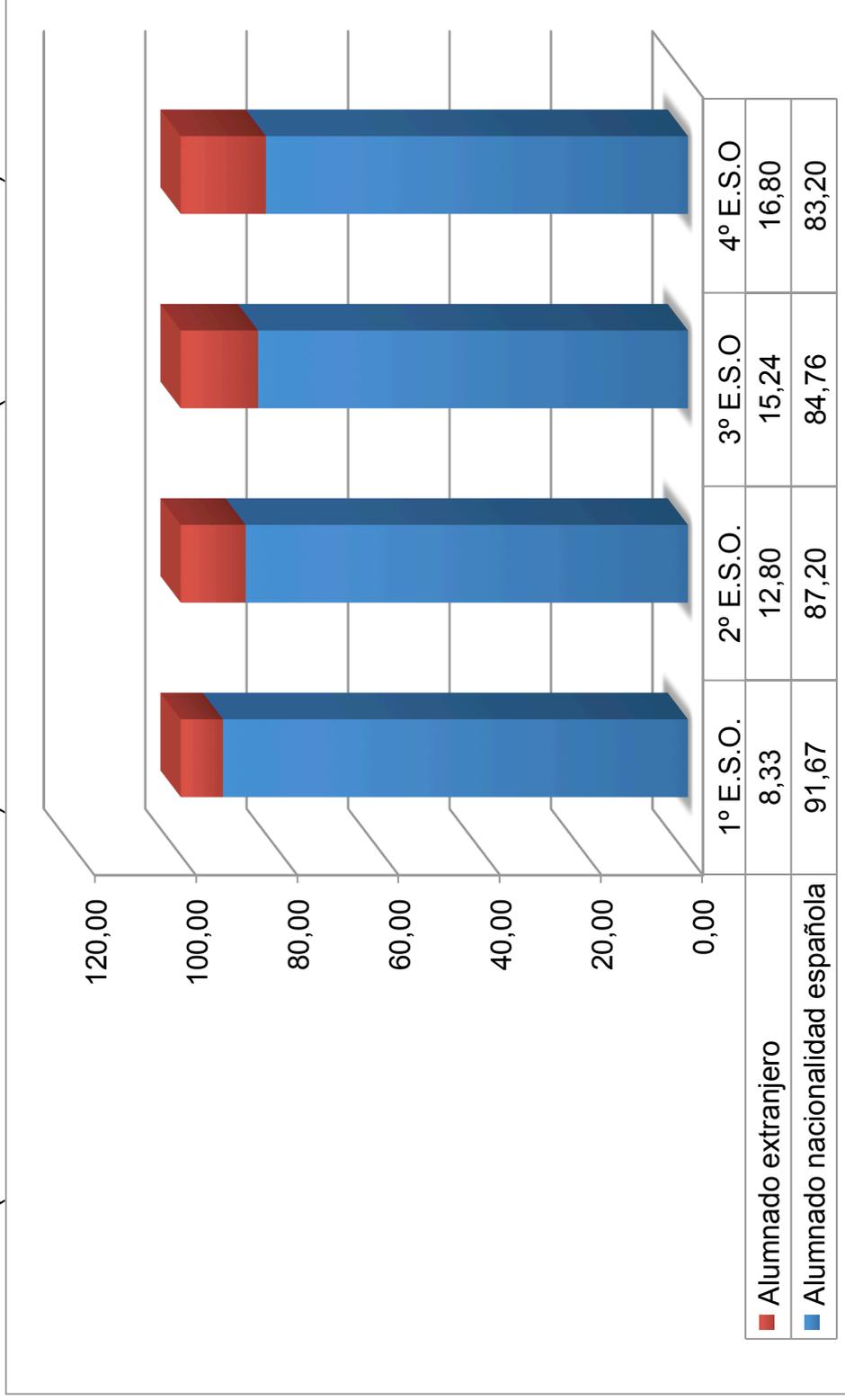
Fuente: elaboración propia a partir de las Memorias Informativas facilitadas por los centros

Gráfico 8. EVOLUCIÓN DEL PORCENTAJE DE ESCOLARES DE NACIONALIDAD EXTRANJERA EN LOS TRES CENTROS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA ESTUDIADOS DE LA CIUDAD DE ALMERÍA (CURSOS 2004/05 A 2009/10)



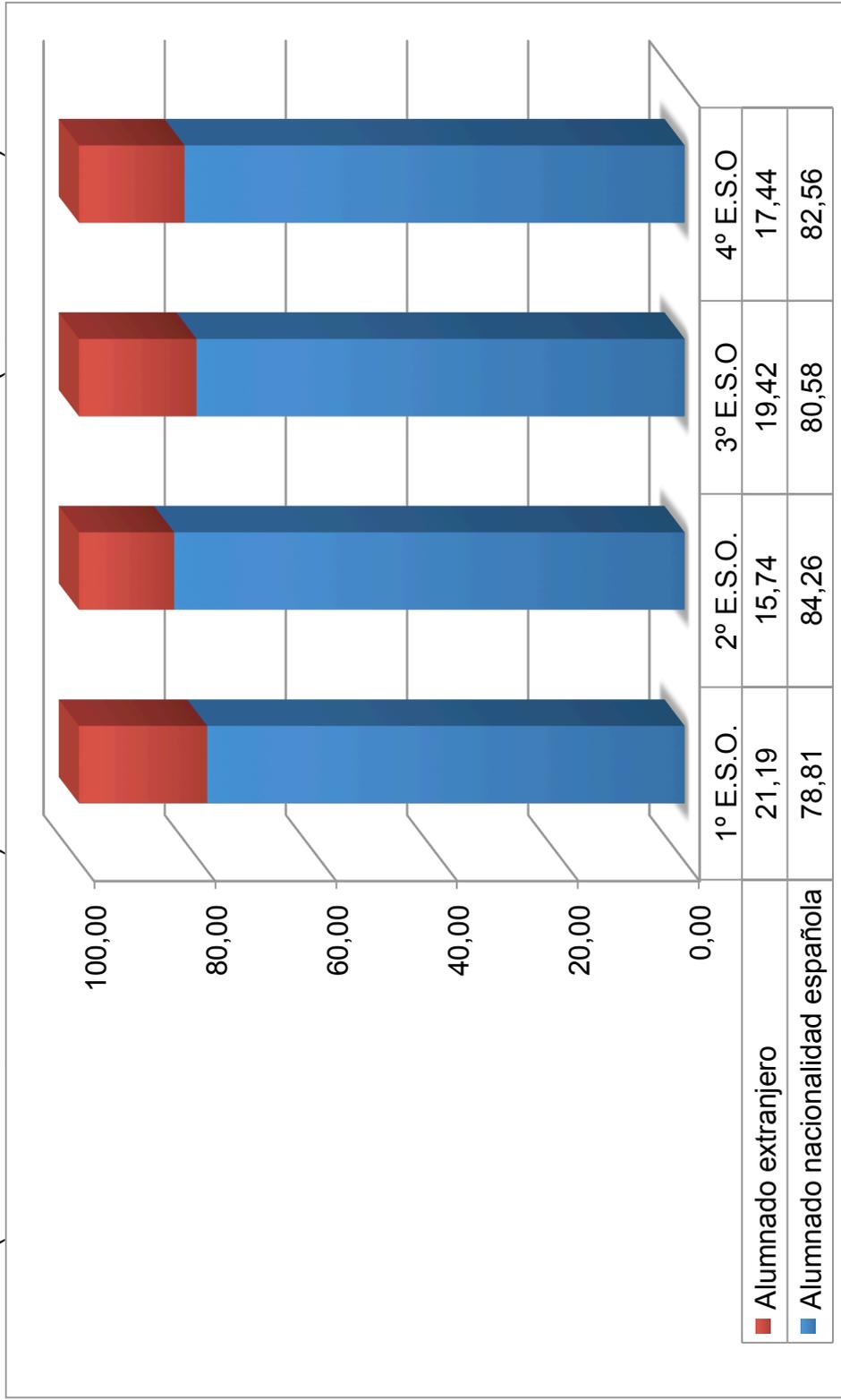
Fuente: elaboración propia a partir de las Memorias Informativas facilitadas por los centros

Gráfico 9. DISTRIBUCIÓN DEL PORCENTAJE DE LOS ESCOLARES POR NIVELES EN ESO SEGÚN NACIONALIDAD (ESPAÑOLA O EXTRANJERA) EN EL CENTRO ATLÁNTICO (CURSO 2009/10)



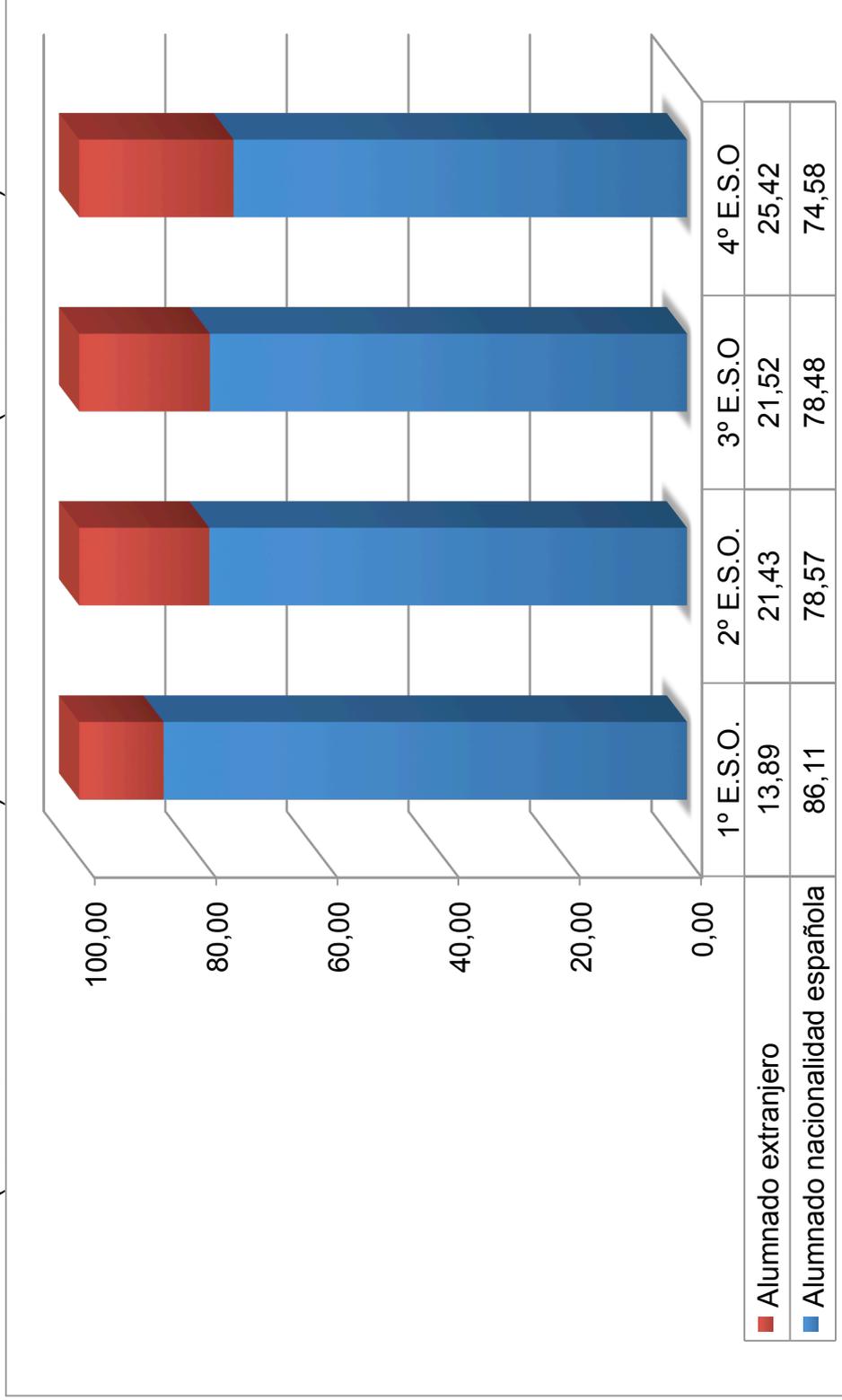
Fuente: elaboración propia a partir de las Memorias Informativas facilitadas por el centro

Gráfico 10. DISTRIBUCIÓN DEL PORCENTAJE DE LOS ESCOLARES POR NIVELES EN ESO SEGÚN NACIONALIDAD (ESPAÑOLA O EXTRANJERA) EN EL CENTRO MEDITERRANEO (CURSO 2009/10)



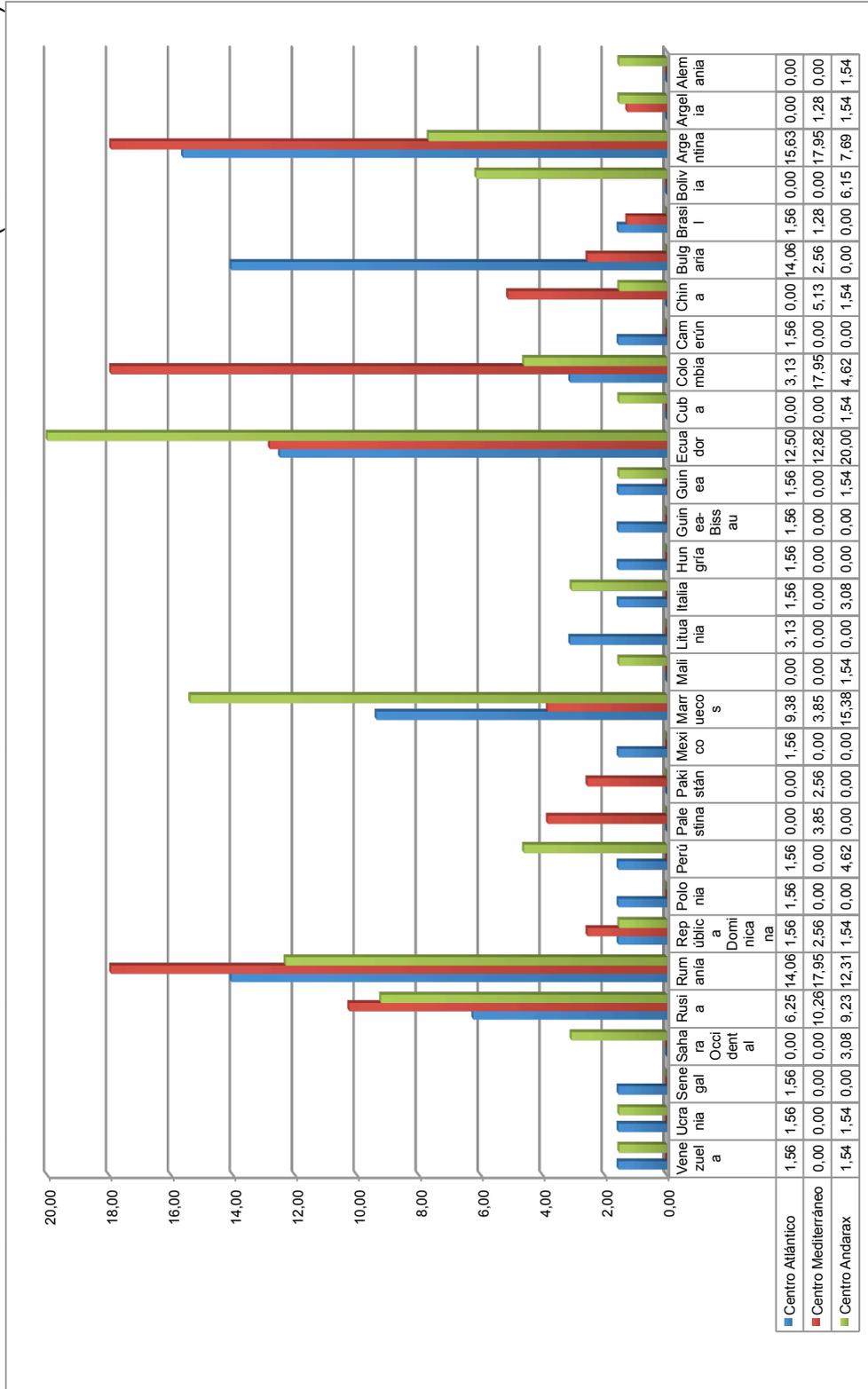
Fuente: elaboración propia a partir de las Memorias Informativas facilitadas por el centro

Gráfico 11. DISTRIBUCIÓN DEL PORCENTAJE DE LOS ESCOLARES POR NIVELES EN ESO SEGÚN NACIONALIDAD (ESPAÑOLA O EXTRANJERA) EN EL CENTRO ANDARAX (CURSO 2009/10)



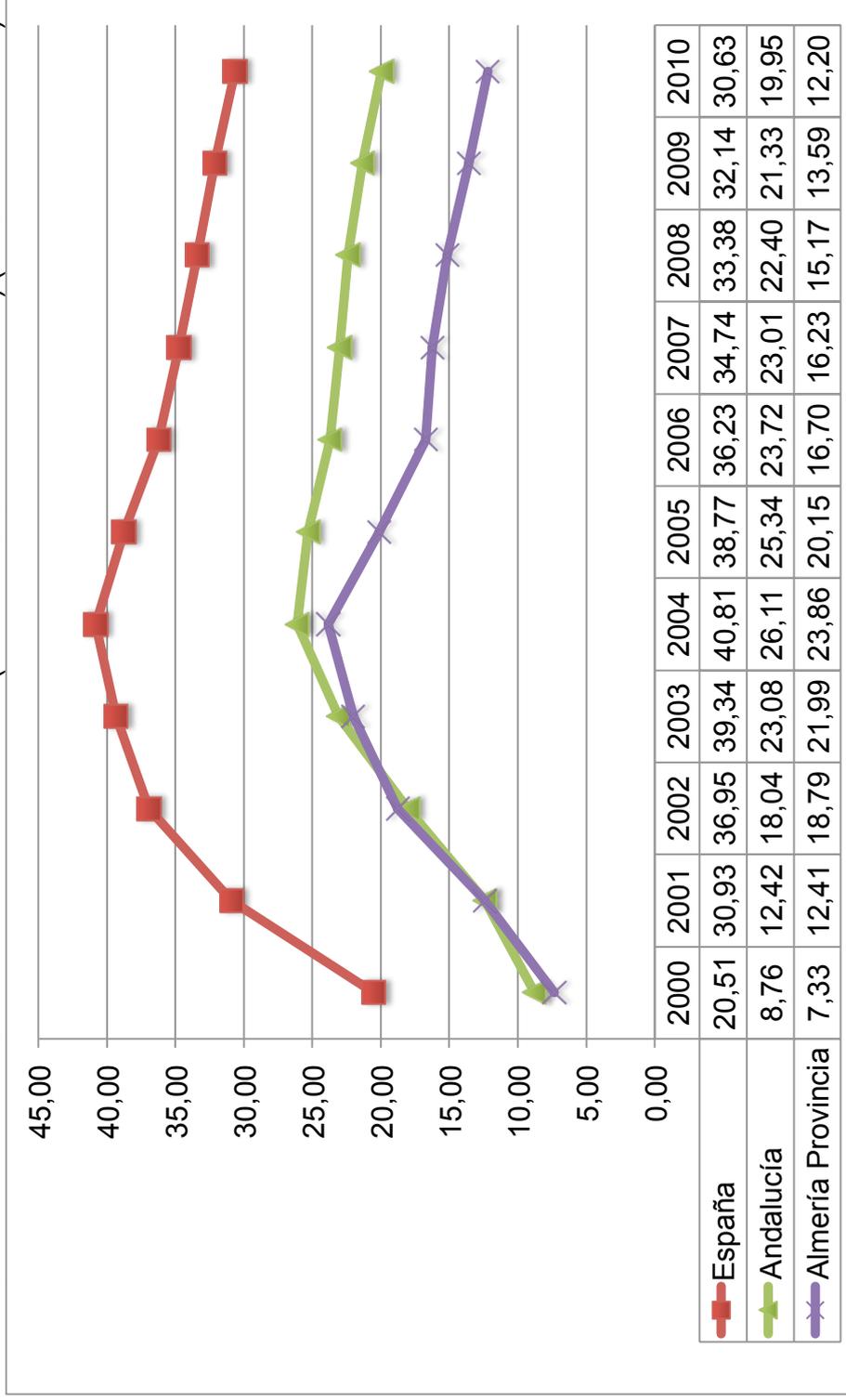
Fuente: elaboración propia a partir de las Memorias Informativas facilitadas por el centro

Gráfico 12. DISTRIBUCIÓN DEL PORCENTAJE DE LOS ESCOLARES SEGÚN NACIONALIDAD EN LOS TRES CENTROS DE EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA ESTUDIADOS EN LA CIUDAD DE ALMERÍA (CURSO 2009/10)



Fuente: elaboración propia a partir de las Memorias Informativas facilitadas por el centro

Gráfico 13. EVOLUCIÓN DEL PORCENTAJE DE POBLACIÓN EMPADRONADA EN LA PROVINCIA DE ALMERÍA CON ALGUNA NACIONALIDAD DEL CONTINENTE AMERICANO (EXCEPTO USA Y CANADÁ) (AÑO 2000 A 2010)



Fuente: elaboración propia a partir del Padrón Municipal de Habitantes, Instituto Nacional de Estadística (<http://www.ine.es>)

ANEXO VII. MATERIAL TRABAJO DE CAMPO

INDICE²⁵⁹

1. Entrevistas grabadas. Almería
 - Tabla 1.1: Personal de la Administración Educativa.
 - Tabla 1.2: Personal de los equipos directivos de los centros.
 - Tabla 1.3: Profesorado y personal vario de los centros.
 - Tabla 1.4: Familias.
 - Tabla 1.5: Personas pertenecientes a ONG y servicios públicos en contacto con los centros.
2. Entrevistas grabadas. Ecuador
 - Tabla 2.1. Personas que me ofrecieron su ayuda para entender mejor el sistema escolar ecuatoriano.
 - Tabla 2.2. Personal de centros escolares.
 - Tabla 2.3. Familias.
3. Conversaciones de interés para la investigación registradas en el cuaderno y en el diario de campo. Almería.
 - Tabla 3.1: Personal de la Administración Educativa.
 - Tabla 3.2: Personal de los equipos directivos de los centros.
 - Tabla 3.3: Profesorado y personal vario de los centros.
 - Tabla 3.4: Familias.
 - Tabla 3.5: Personas pertenecientes a ONG y servicios públicos en contacto con los centros.
4. Conversaciones de interés para la investigación registradas en el cuaderno y en el diario de campo. Ecuador.
 - Tabla 4.1. Personas que me ayudaron a entender mejor la situación y el funcionamiento del sistema escolar ecuatoriano.
 - Tabla 4.2. Familias.
5. Observaciones registradas en Diario de campo
 - Tabla 5.1. Sobre la investigación: el proyecto, el trabajo de campo, la metodología, etc.
 - Tabla 5.2. Situaciones escolares. Almería
 - Tabla 5.3. Situaciones escolares. Ecuador
 - Tabla 5.4. Situaciones fuera de la escuela. Almería
 - Tabla 5.5. Situaciones fuera de la escuela. Ecuador
6. Documentos utilizados en el análisis
 - Tabla 6.1. Documentos.

²⁵⁹ En este anexo resumo gran parte del material que he ido construyendo en el trabajo de campo. En el caso de las entrevistas grabadas (tanto en Almería como en Ecuador) se detalla todo el material. Todas las entrevistas fueron transcritas y usadas para el análisis de datos. El resto del material que aquí expongo, tanto de conversaciones como de observaciones registradas en el diario y notas de campo, es exclusivamente el que he empleado para elaborar este informe de investigación. Ya que, aunque casi toda la información con la que he contado me ha servido para contextualizar o entender mejor determinadas situaciones, no he considerado relevante introducirlas en este listado –pongo como ejemplo la conversación con un pastor evangélico en la ciudad de Esmeraldas(Ecuador) que me ayudó a entender la situación de exclusión en la que gran parte de la población de la ciudad se encontraba, o una conversación con varios señores mayores en una plaza de las Barriada de las Palmeras en la que me mostraron su visión sobre las migraciones y el barrio–. Conservo todo el material dado que puede ser usado en futuras investigaciones, pero en este momento he querido ajustar el contenido que sigue a las referencias que en el texto completo se hacen explícita o implícitamente.

1. Entrevistas grabadas. Almería

Tabla 1.1: PERSONAL DE LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA

FECHA	IDENTIFICACIÓN	LUGAR	DURACIÓN
09/10/2007	Inspector de Educación 1	Despacho propio, Delegación de Educación de Almería	00:32:48
24/10/2007	Inspectora de Educación 1	Despacho propio, Delegación de Almería	00:47:08
25/10/2007	Inspector de Educación 2	Despacho propio, Delegación de Almería	00:31:02
21/12/2007	Inspectora de Educación 2	Despacho propio, Delegación de Almería	00:48:41
28/12/2007	Inspector de Educación 3	Despacho propio, Delegación de Almería	00:50:28
28/12/2007	Inspector de Educación 4	Despacho propio, Delegación de Almería	00:37:42
06/05/2008	Técnico de Educación Intercultural	Sala de juntas, Delegación de Educación, Almería	01:42:16

Fuente: Elaboración propia sobre el material del trabajo de campo. Ordenado por fecha.

Tabla 1.2. PERSONAL DE LOS EQUIPOS DIRECTIVOS DE LOS CENTROS.

FECHA	IDENTIFICACIÓN	LUGAR	DURACIÓN
10/10/2007	Secretario: Centro público 3	Despacho propio en el centro	01:04:30
23/10/2007	Director: Centro Concertado 2	Despacho propio en el centro	00:32:15
30/10/2007	Directora: Centro Concertado 1	Despacho propio en el centro.	00:32:04
07/11/2007	Director: Centro Público 1	Despacho propio en el centro	01:11:51
08/11/2007	Director: Centro Concertado 5	Despacho propio en el centro	00:23:42
08/11/2007	Director: Centro Concertado 3	Despacho propio en el centro	00:42:08
12/11/2007	Jefe de estudios: Centro Público 1	Despacho propio en el centro	00:27:55
13/11/2007	Jefa de Estudios: Centro Mediterráneo	Despacho propio en el centro	00:40:08
14/11/2007	Director: Centro Andarax	Despacho propio en el centro	00:46:33
14/01/2008	Director: Centro Público 3. Presidente de la comisión de escolarización.	Despacho propio en el centro	00:57:16
15/01/2008	Director: Centro Atlántico	Despacho propio en el centro	01:01:22
04/03/2008	Directora: Centro Concertado 4	Despacho propio en el centro	00:28:03
05/05/2008	Director: Centro Mediterráneo	Despacho propio en el centro	00:57:00
11/11/2008	Jefa de Estudios: Centro Atlántico	Despacho propio en el centro	00:34:14
04/06/2009	Jefe de Estudios: Centro Andarax	Despacho propio en el centro	00:50:38

Fuente: Elaboración propia sobre el material del trabajo de campo. Ordenado por fecha.

Tabla 1.3. PROFESORADO Y PERSONAL VARIO DE LOS CENTROS

FECHA	IDENTIFICACIÓN	LUGAR	DURACIÓN
22/01/2008	Profesora de Matemáticas: Centro Andarax	Sala de profesores del centro	00:32:51
22/01/2008	Profesora de Francés	Sala de profesores	00:25:41
21/02/2008	Orientadora: Centro Público 3	Despacho de orientación del centro	00:32:29
11/03/2008	Tutora de 1º ESO: Centro Atlántico	Sala de profesores	00:24:41
11/03/2008	Profesora de Apoyo: Centro Andarax	Aula de Apoyo en el centro	00:38:54
24/03/2008	Profesora itinerante ATAL: Centro Andarax. Curso 2007/08	ATAL ubicada en otro centro al que atendía en la ciudad de Almería	00:47:07
24/03/2009	Profesor de Lengua Castellana y Literatura: Centro Andarax	Departamento de Lengua Española, centro Andarax.	00:57:40
07/04/2008	Profesora itinerante ATAL: Centro Atlántico. Curso 2007/08	ATAL del centro.	00:45:01
08/04/2008	Orientador: Centro Atlántico. Curso 2007/08	Despacho de orientación.	00:38:17
08/04/2008	Tutor de 3º ESO: Centro Mediterráneo	Biblioteca del centro Mediterráneo.	00:45:39
24/04/2008	Tutor de 4º ESO: Centro Atlántico.	Despacho de orientación del centro.	00:30:42
25/04/2008	Tutora de Inmigrantes: Centro Atlántico	Sala de reuniones del centro Atlántico.	00:48:55
25/04/2008	Profesora de Matemáticas, centro Atlántico	Departamento de Matemáticas del centro.	00:45:40
13/11/2008	Profesor itinerante de ATAL: Centro Mediterráneo	ATAL del centro.	00:32:03
27/11/2008	Profesor de Educación Plástica: Centro Atlántico (Paco)	Aula de Educación Plástica.	01:11:03
09/12/2008	Profesor de ATAL itinerante: Centro Atlántico. Curso 2008/09	ATAL del centro.	00:40:03
22/04/2009	Profesora de Lengua castellana y Literatura: Centro Mediterráneo	Sala de profesores del centro	00:40:15
22/05/2009	Orientadora: Centro Atlántico. Curso 2008/09	Despacho de orientación	00:42:14
05/06/2009	Profesora de Pedagogía Terapéutica: Centro Mediterráneo	Aula de Pedagogía Terapéutica conocida como aula de educación especial	00:26:12

Fuente: Elaboración propia sobre el material del trabajo de campo. Ordenado por fecha.

Tabla 1.4. FAMILIAS Y ALUMNADO

FECHA	IDENTIFICACIÓN	LUGAR	DURACIÓN
21/01/2008	Presidenta del AMPA: Centro Andarax	Despacho del Director	00:29:26
23/01/2008	Presidenta del AMPA: Centro Mediterráneo	Sala de reuniones del AMPA en el centro	00:32:15
23/01/2008	Entrevista grupal (7 madres)	Sala de reuniones del AMPA	01:52:20

	de alumnos/as del centro Mediterráneo)	en el centro	
20/02/2008	Presidente AMPA: Centro concertado 3	Sala de espera del centro	00:56:30
08/04/2008	Madre de alumna: Centro Atlántico. Nacionalidad colombiana.	Su casa situada en la Barriada de las Palmeras	00:42:30
27/05/2008	Madre de alumno: Centro Atlántico. Nacionalidad mexicana.	Cafetería de la Barriada de las Palmeras	01:28:48
15/04/2009 22/04/2009 13/05/2009 27/05/2009	Ricardo	Sala de reuniones, centro Atlántico. Cafetería Barriada de las Palmeras(2) Salón de su casa	04:48:12
28/05/2009	Bryan	Departamento de Orientación	00:25:12
28/05/2009	Padre de Ricardo	Salón de su casa	00:47:24
13/04/2009 18/05/2009 02/06/2009	Luis	Despacho de orientación, centro Atlántico Salón de su casa (2)	03:49:02
08/06/2009	Madre de Luis	Salón de su casa	00:43:16
18/05/2009 02/06/2009 17/06/2009 18/06/2009	Claudia	Salón de su casa (2) Heladería paseo marítimo, Almería Parque de la Barriada de las Palmeras	03:14:20
12/05/2009 25/06/2009 07/07/2009	Evelyn	Despacho de orientación, centro Andarax Cafetería Barriada de las Palmeras Sala de la Biblioteca Pública de Almería	02:51:01
26/06/2009	Madre de Evelyn	Salón de su casa	00:34:14

Fuente: Elaboración propia sobre el material del trabajo de campo. Ordenado por fecha.

Tabla 1.5. PERSONAL DE ONG Y SERVICIOS RELACIONADOS CON LOS CENTROS

FECHA	IDENTIFICACIÓN	LUGAR	DURACIÓN
31/10/2007	Director de ONG 1	Despacho propio dependencias de la ONG	00:46:07
15/01/2008	Director de ONG 2	Sala de reuniones de un centro de primaria de la Barriada de las Palmeras	01:11:04
26/05/2008	Mediadora Intercultural que atiende a los tres centros de la investigación	Sala de informática de la ONG	01:49:02
11/11/2008	Abogada Centro de Servicios Sociales comunitario	Despacho propio en el Centro de Servicios Sociales de la Barriada de las Palmeras	00:53:04
19/01/2009	Técnico del Centro de Servicios Sociales comunitario.	Despacho propio y bar cercano.	01:17:17
17/03/2009	Trabajador de ONG 3	Dependencias de la ONG en la Barriada de las Palmeras	00:45:05

Fuente: Elaboración propia sobre el material del trabajo de campo. Ordenado por fecha.

2. Entrevistas grabadas. Ecuador

Tabla 2.1. PERSONAS QUE ME OFRECIERON SU AYUDA PARA ENTENDER MEJOR EL SISTEMA ESCOLAR ECUATORIANO.

FECHA	IDENTIFICACIÓN	LUGAR	DURACIÓN
17/08/2009	José Sánchez Parga: Antropólogo y profesor de Antropología en la Universidad Politécnica Salesiana.	Despacho propio en el Centro Andino de Acción Popular. Quito	01:54:06
20/08/2009	Carmen Martínez, profesora del departamento de Antropología Social de Flacos-Ecuador.	Despacho propio en la universidad. Quito	00:42:12
15/09/2009	Soledad Mena: Profesora de la Universidad Simón Bolívar, promotora del proyecto Escuelas Lectoras	Despacho propio en la universidad. Quito.	00:49:56
17/09/2009	Glenda: Investigadora y psicóloga de la Universidad Simón Bolívar especialista en migraciones y escuela.	Cafetería de la Universidad Simón Bolívar. Quito.	00:34:39
29/09/2009	Luz del Alba Moya, antropóloga.	Su casa en Quito.	02:22:33
01/10/2009	Paco Rhon. Director del Centro Andino de Acción Popular	Despacho propio en el Centro Andino de Acción Popular. Quito	01:27:40
18/11/2009	Hilda Chaluisa. Maestra y Directora provincial de la DINEIB-Cotopaxi (Dirección Nacional Educación Bilingüe)	Cafetería en el centro de Quito	01:22:41

Fuente: Elaboración propia sobre el material del trabajo de campo. Ordenado por fecha

Tabla 2.2. PERSONAL CENTROS ESCOLARES

FECHA	IDENTIFICACIÓN	LUGAR	DURACIÓN
14/10/2009	Directora de la escuela de Ricardo, Esmeraldas.	Sala de profesores del centro	00:49:12
21/10/2009	Directora Centro educativo Municipal de Otavalo	Despacho de la directora en el centro, Otavalo.	00:42:12
09/11/2009	Directora General y Directora de Bachillerato de un centro privado en Quito	Despacho de la directora general	01:08:08
17/11/2009	Directora y Psicóloga de una escuela comunitaria al sur de Quito	Biblioteca del centro	00:54:34
04/12/2009	Directora de la escuela municipal de Puerto López donde estuvo escolarizada Evelyn	Despacho de la directora	00:46:12
08/12/2009	Profesora del colegio particular al que asistió Luis en Guayaquil	Salón de su casa en Guayaquil	01:14:01

Fuente: Elaboración propia sobre el material del trabajo de campo. Ordenado por fecha

Tabla 2.3. FAMILIAS

FECHA	IDENTIFICACIÓN	LUGAR	DURACIÓN
13/10/2009	Tía abuela de Ricardo y sus dos tías.	Patio de su casa	01:20:12
17/10/2009	Tío por parte de su padre	Salón de su casa	00:24:15
09/12/2009	Hermana de Luis	Salón de su casa	01:24:10
03/12/2009	Tío, tía y primo de Evelyn	Salón de su casa	00:54:12

Fuente: Elaboración propia sobre el material del trabajo de campo.

3. Conversaciones de interés para la investigación registradas en el cuaderno y en el diario de campo. Almería.

Tabla 3.1. PERSONAL DE LA ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA

FECHA(S)	IDENTIFICACIÓN	LUGAR(ES)	Nº DE ENTRADAS
09/10/2007 23/10/2007 28/11/2007 21/12/2007	Técnico en Educación Intercultural 1	Dependencias de la Delegación de Educación, Almería Mesa propia de trabajo Seminario de investigación organizado por la Universidad de Sevilla sobre "Buenas prácticas escolares"	5
09/10/2007 23/10/2007	Responsable provincial de centros	Dependencias de la Delegación de Educación, Almería	2
09/10/2007	Inspector de Educación 1	Dependencias de la Delegación de Educación, Almería Despacho propio, Delegación de Educación, Almería	1
9/10/2007 28/12/2007	Inspector de Educación 2	Despacho propio. Dependencias Delegación de Educación, Almería Cafetería cercana a la Delegación	2
23/10/2007 21/12/2007	Jefe de Servicio de Planificación y Escolarización	Puerta de la Delegación de Educación Despacho propio	2
23/10/2007	Inspector de Educación 3	Pasillos de la Delegación de Educación	1
24/10/2007	Cargo político adjunto	Delegación Educación	1
07/11/2007 21/12/2007	Inspectora de Educación 1	Despacho del director del centro público 1 Dependencias de las Delegación de Educación	2
21/12/2007 28/12/2007	Inspector Educación 4	Dependencias de la Delegación de Educación Cafetería cercana a la delegación de Educación	2

Fuente: Elaboración propia sobre el material del trabajo de campo.

Tabla 3.2. PERSONAL DE LOS EQUIPOS DIRECTIVOS DE LOS CENTROS

FECHA(S)	IDENTIFICACIÓN	LUGAR(ES)	Nº DE ENTRADAS
10/10/2007	Secretario: Centro Público 3	Despacho del secretario Cafetería próxima al centro	1
23/10/2007	Jefe de Estudios: Centro Concertado 2	Jefatura de estudios del centro	1
23/10/2007	Director: Centro Concertado 2	Despacho propio en el centro	1
30/10/2007 05/10/2008	Jefe de Estudios: Centro Público 1	Despacho propio en el Centro Público 1	2
31/10/2007 08/11/2007	Director de ESO: Centro Concertado 3	Dependencias del centro	2
07/11/2007 20/02/2008	Director: Centro Público 1	Dependencias del centro	2
07/11/2007	Director: Centro Público 3	Despacho propio en el centro	1
07/11/2007 05/05/2008 05/10/2008	Director: Centro Andarax	Despacho propio en el centro Entrada del centro	3
04/05/2008 05/10/2008	Jefe de Estudios: Centro Andarax	Dependencias del centro	3
07/11/2007	Jefe de Estudios: Centro Público 1	Dependencias del centro	1
13/11/2007 21/01/2008 23/04/2008 04/10/2008	Jefa de Estudios: Centro Mediterráneo	Despacho propio en el centro Dependencias del centro	4
13/11/2007	Secretario: Centro Concertado 4	Sala de profesorado del centro Cafetería cercana al centro	2
13/11/2007	Directora: Centro Concertado 4	Cafetería cercana al centro	1
26/03/2008 20/04/2009	Director: Centro Atlántico	Dependencias del centro	2
25/11/2008	Jefa de Estudios: Centro Atlántico	Despacho propio	1
22/02/2008	Jefa de Estudios: Centro Concertado 4	Dependencias del centro	1
24/04/2008 12/11/2008	Director: Centro Mediterráneo	Despacho propio en el centro Cafetería próxima al centro	2

Fuente: Elaboración propia sobre el material del trabajo de campo.

Tabla 3.3. PROFESORADO Y PERSONAL VARIO DE LOS CENTROS

FECHA(S)	IDENTIFICACIÓN	LUGAR(ES)	Nº DE ENTRADAS
30/10/2007	Conserje: Centro Concertado 3	Entrada Centro Concertado 3	2
10/10/2007 11/03/2008	Orientadora: Centro Público 3	Cafetería próxima al centro Dependencias del centro	2
15/01/2008	Conserje centro de primaria	Centro de primaria, Barriada de las Palmeras	1
11/03/2008	Administrativa: Centro Público 3	Dependencias del centro	1
11/03/2008	Profesora de Audición y Lenguaje: Centro Andarax	Puerta del centro escolar	1
24/03/2008	Orientador: Centro	Dependencias del centro	2

04/10/2008	Mediterráneo		
26/03/2008	Profesora de ATAL, itinerante: Centro Atlántico curso 2007/08	ATAL	1
07/04/2008 04/10/2008	Conserje Centro Atlántico	Entrada Centro Atlántico	2
07/04/2008	Profesor responsable de actividades culturales.	Despacho propio, Centro Atlántico	1
28/05/2008	Profesor de Biología: Centro Andarax	Clase de 3º de ESO, Centro Andarax Patio del recreo	2
04/10/2008	Administrativo: Centro Mediterráneo	Administración	1
04/10/2008 20/04/2009 06/05/2009 13/05/2009 19/05/2009 08/06/2009	Orientadora, Centro Atlántico. Curso 2008/09	Despacho de orientación Cafetería cercana al centro Patio de recreo del centro Su casa Otros espacios fuera del centro	7
24/11/2008 09/12/2008	Profesor de Historia: Centro Atlántico	Puerta del centro Reunión de tutores de 4º de ESO	2
24/11/2008 19/11/2008	Profesor de Lengua Castellana y Literatura: Centro Atlántico	Cafetería cercana al centro Reunión de tutores de 1º de ESO Puerta del centro	3
25/11/2008	Tutora de 3º de ESO: Centro Atlántico	Puerta del centro Despacho de orientación	2
24/11/2008 09/12/2008	Tutor de 4º de ESO: Centro Atlántico.	Reunión de tutores de 4º de ESO organizada por la orientadora del centro. Puerta del centro Cafetería cercana al centro	2
26/10/2009	Profesor de Educación Plástica: Centro Atlántico (Paco).	Patio del recreo centro Atlántico Despacho de la orientadora	2
21/04/2009	Profesora del ámbito científico tecnológico del grupo de diversificación de 4º de ESO: Centro Atlántico.	Excursión con el grupo de diversificación, jardín botánico de Almería	1
18/11/2008	Profesora de Filosofía. Centro Atlántico	- Patio de recreo.	1
26/11/2008	Profesor de ATAL curso 2008/09 Centro Atlántico	ATAL Departamento de orientación Cafetería cercana al centro	3
04/10/2008	Tutora de inmigrantes, curso 2008/09: Centro Atlántico	Despacho de orientación del centro	1
20/01/2008	Profesora de Educación Física: Centro Atlántico	Patio del recreo	1
13/11/2008	Conserje: Centro Mediterráneo	Entrada del centro	1
15/04/2009	Profesora de alternativa a la religión católica: Centro Atlántico	Pasillo y puerta del Centro Atlántico.	1

06/05/2009	Profesor de ATAL: Centro Mediterráneo	Entrada del Centro Mediterráneo	1
11/03/2008	Profesora de Apoyo: Centro Mediterráneo	Entrada del centro	1
13/05/2009	Profesor tutor de Luís, Centro Atlántico	Despacho de orientación	1
19/05/2009	Profesora de Educación para la Ciudadanía, Centro Atlántico	Clase de educación para la ciudadanía	1

Fuente: Elaboración propia sobre el material del trabajo de campo.

Tabla 3.4. FAMILIAS

FECHA(S)	IDENTIFICACIÓN	LUGAR(ES)	Nº DE ENTRADAS
15/01/2008	Secretaria de FAPACE	Vía telefónica	1
15/01/2008	Madre alumnado Centro Atlántico de nacionalidad extranjera	Bar en el que trabaja	1
21/01/2008	Madres de alumnos/as pertenecientes al AMPA del Centro Mediterráneo	Sala de reuniones del AMPA en el centro Alrededores del centro	1
04/07/2009 07/07/2009 19/07/2009	Abuela de Ricardo	Paseo Marítimo, Almería Despacho de Orientación, Centro Atlántico Cafetería en Granada	6
21/06/2009	Madre de Luis	Negocio de unos amigos suyos en la Barriada de las Palmeras Su casa	4
05/06/2009 07/07/2009 08/07/2009	Madre de Claudia	Fiesta Graduación, Centro Mediterráneo Trayecto de su casa al centro de salud, Barriada de las Palmeras Sala de espera, centro de Salud Trayecto de su casa al trabajo	7
05/06/2009	Padre de Claudia	Fiesta Graduación, centro Mediterráneo Barriada de las Palmeras	4
10/06/2009	Madre y padrastro de Evelyn	Su casa Centro Comercial de Almería	3
29/09/2009	Presidenta del AMPA del Centro Atlántico	Conversación telefónica	1
21/01/2008 16/05/2008	Presidenta del AMPA Centro Mediterráneo	Sede del AMPA en el centro Barriada de las Palmeras	2

Fuente: Elaboración propia sobre el material del trabajo de campo.

Tabla 3.5. ALUMNADO Y GRUPO DE IGUALES

FECHA(S)	IDENTIFICACIÓN	LUGAR(ES)	Nº DE ENTRADAS
11/03/2008	Grupo de tres alumnos/as de 4º de ESO, centro público 3.	Recreo del centro	1
07/04/2008	Alumnado de ATAL	ATAL, Centro Atlántico	1
23/04/2008	Dos alumnos de Bachillerato: Centro Atlántico	Escaleras del centro en horario de recreo	1
25/04/2008	Alumno de 4º de ESO:Centro Atlántico	Pasillo del centro	1
28/05/2008	Grupo de niñas: Centro Andarax	Banco del patio de recreo, Centro Andarax	1
20/04/2009	Grupo de alumnado de diversificación de 4º de ESO	Patio del recreo Centro Atlántico	1
23/04/2009	Alumna de 4º de ESO, Centro Atlántico.	Patio del recreo Centro Atlántico	1
15/04/2009	Andrés, alumno de 2º de ESO	Sala de reuniones, Centro Atlántico	1
15/04/2009 19/05/2009 20/05/2009 26/05/2009 27/05/2009 04/06/2009 06/06/2009 07/06/2009 22/06/2009 23/06/2009 04/07/2009 05/07/2009	Ricardo	Patio de recreo del Centro Atlántico Paseo Marítimo, Almería Pistas de fútbol Su casa Bar Kebab Parque de la Barriada de las Palmeras Parque de otra Barriada cercana	12
05/05/2009 02/06/2009 03/06/2009 08/06/2009 22/06/2009 24/06/2009 04/07/2009 06/07/2009	Luis	Patio del recreo, Centro Atlántico Parque de la Barriada de las Palmeras Paseo del instituto a su casa Paseo Marítimo, Almería	8
12/05/2009	Alumnas de 4º de Diversificación de nacionalidad ecuatoriana	Patio del recreo, Centro Atlántico Excursión con el grupo	2
02/06/2009 06/06/2009 08/06/2009 14/06/2009 22/06/2009	Claudia	Paseo Marítimo Fiesta de Graduación, Centro Mediterráneo Salida nocturna (discotecas y pubs de Almería) Parque fuera de las Barriada de las Palmeras	5
01/06/2009	8 Chicos y chicas de nacionalidad ecuatoriana del Centro Andarax	Despacho de orientación del centro. Reunión informativa sobre el proyecto	1
01/06/2009 04/06/2009	Evelyn	Despacho de orientación Hora del recreo	2

02/06/2009 23/06/2009	Amiga de Claudia	Pasillo del Centro Mediterráneo Sala de espera de la jefatura de estudios	2
02/06/2009 04/06/2009 09/06/2009 11/06/2009 23/06/2009	Grupo de "puros latinos": 5 chicos y 4 chicas	Parque cercano a la Barriada de las Palmeras Pistas de fútbol	5

Fuente: Elaboración propia sobre el material del trabajo de campo.

Tabla 3.6. PERSONAL DE ONG Y SERVICIOS EN CONTACTO CON LOS CENTROS

FECHA(S)	IDENTIFICACIÓN	LUGAR(ES)	Nº DE ENTRADAS
23/10/2007	Director de ONG 1	Patio de la sede de la propia ONG	1
08/04/2008 26/05/2008 11/11/2008 12/05/2009	Mediadora Intercultural (atiende a los tres centros de la investigación)	Despacho de orientación, Centro Atlántico Cafetería cercana a la sede de la ONG para la que trabaja Oficina de la ONG Cafetería próxima al Centro Atlántico	4
24/04/2008	Trabajador Social	Centro de Servicios Sociales de la Barriada de las Palmeras	1
24/04/2008	Trabajadora Social de ONG 3	Sede de la ONG en la Barriada	1
04/10/2008	Abogada del Centro de Servicios Sociales	Despacho propio	1

Fuente: Elaboración propia sobre el material del trabajo de campo.

Tabla 3.7. BARRIO

FECHA(S)	IDENTIFICACIÓN	LUGAR(ES)	Nº DE ENTRADAS
14/01/2008	Dependiente de nacionalidad ecuatoriana de un negocio de la barriada	Locutorio	1
01/02/2009	Mujer que regenta un puesto de comida los domingos.	Pistas donde se reúne la población "latinoamericana" los fines de semana en la Barriada de las Palmeras.	1

Fuente: Elaboración propia sobre el material del trabajo de campo.

4. Conversaciones de interés para la investigación registradas en el diario de campo. Ecuador

Tabla 4.1. PERSONAS QUE ME OFRECIERON SU AYUDA PARA ENTENDER MEJOR EL SISTEMA ESCOLAR ECUATORIANO.

FECHA(S)	IDENTIFICACIÓN	LUGAR(ES)	Nº DE ENTRADAS
13/08/2009 16/09/2009	Xavier Andrade: Director del Departamento de	Despacho propio en la universidad	2

25/10/2009	Antropología de FLACSO-Ecuador		
28/08/2009	José Sánchez Parga	Despacho en Universidad Politécnica Salesiana	2
09/10/2009 03/11/2009	Soledad Mena Profesorado de la Universidad Simón Bolívar, Quito	Despacho propio en la Universidad Su casa	2

Fuente: Elaboración propia sobre el material del trabajo de campo.

Tabla 4.2. FAMILIAS

FECHA(S)	IDENTIFICACIÓN	LUGAR(ES)	Nº DE ENTRADAS
13/10/2009	Tía abuela de Ricardo	Su casa	2
13/10/2009	Tía de Ricardo 1	Su casa	4
14/10/2009	Tía de Ricardo 2	De compras por Esmeraldas	1
15/09/2009	Vecina de la familia de Claudia	Puerta de su casa	1
10/12/2009	Hermana y cuñado de Luis	De paseo por Guayaquil	3
03/12/2009	Familiares (primos/as, tíos/as) de Evelyn	Fiesta de cumpleaños de un primo de Evelyn	4

Fuente: Elaboración propia sobre el material del trabajo de campo.

5. Observaciones registradas en el Diario de Campo

Tabla 5.1. SOBRE LA INVESTIGACIÓN: EL PROYECTO, EL TRABAJO DE CAMPO, LA METODOLOGÍA, ETC.

FECHA (S)	SITUACIÓN	LUGAR (no se especifica si no es relevante)
1/06/2007 4/06/2007 6/06/2007 5/07/2007	Preparación entrada al campo, desarrollo de protocolos.	LdEI, Universidad de Granada
1/10/2007	Inicio de trabajo de campo, reunión previa.	LdEI, Universidad de Granada
2/10/2007 3/10/2007	Primeros contactos telefónicos y elaboración de cartas de presentación.	LdEI, Universidad de Granada
8/10/2007 29/10/2007 19/11/2007 10/12/2007 09/01/2008 28/01/2008 18/02/2008 24/03/2008 04/04/2008 28/04/2008 21/10/2008	Reuniones del grupo de investigación	LdEI, Universidad de Granada
9/10/2007	Llegada a Almería y primer contacto con personal de las Delegación de Educación	Delegación de Educación, Almería
10/10/2007	Limitando el contexto: selección de zona y centros 1	
23/10/2007	Reflexión sobre choques	

20/02/2008	ideológicos en las entrevistas	
23/10/2007	Problemas burocráticos: el miedo a ser transparente con los datos	Delegación de Educación.
24/10/2007	Limitando el contexto: selección de zona y centros 2	
26/02/2008	La subjetividad metodológica	
03/03/2008	Acotar el campo: elección de los centros clave	
04/04/2008	Dudas y preguntas sobre la investigación y la lógica de la escritura etnográfica	
28/04/2008	Proyecto ANI: formas de devolución	Centros de la investigación
29/10/2008	Diseñando estrategias en mi propia investigación	
04/10/2008	Rediseñando protocolos, nuevas personas, nuevas preguntas	
10/11/2008	Diseño Proyecto ANI	
12/11/2008	Mi conversión. De investigadora a "colaboradora del departamento de orientación"	
27/01/2009	Devolviendo lo recibido: diseñando talleres y planeando cursos para los centros	Centros de la investigación
22/04/2009	Mil roles: investigadora, profesora, trabajadora social...de la dificultad para ser muchas personas.	Centros de la investigación
14/01/2010	Un regreso y muchas despedidas: desenganches del trabajo de campo.	Centros de la investigación

Fuente: Elaboración propia sobre el material del trabajo de campo. Ordenado por fecha

Tabla 5.2. SITUACIONES ESCOLARES. ALMERÍA

FECHA	SITUACIÓN	LUGAR
10/10/2007	Visita a un centro escolar público y primera entrevista a profesorado	Centro Público 3: dependencias, despacho secretaría y pasillos
30/10/2007	Paseo por el centro Público 1	Centro Público 1
15/01/2008	Relaciones entre niños en actividad deportiva.	Centro de Educación Primaria. Barriada de las Palmeras
16/01/2008	Relaciones entre profesorado y alumnado Centro Andarax	Entrada del Centro Andarax
04/03/2008	Cuando Delegación manda alumnado fuera de plazo y además es extranjero: el caos en el centro concertado 4	Entrada y sala de profesores, centro concertado 4
04/03/2008 11/03/2008 12/03/2008 07/04/2008	Procesos de escolarización	Todos los centros de la investigación
24/03/2008	La vida del Centro Mediterráneo: entradas,	Centro Mediterráneo

	cambios de clase, salidas, relaciones. Organización de tiempos y espacios.	
26/03/2008	La vida del Centro Atlántico: decoración, entradas, salidas, cambios de clase, organización de tiempos y espacios.	Centro Atlántico
07/04/2008	La diversidad en el Centro Atlántico	Patio de Recreo del Centro Atlántico
07/04/2008	El ATAL del Centro Atlántico	ATAL, Centro Atlántico
08/04/2008	¿Qué o quién es el “tutor de inmigrantes”?	Centro Atlántico
23/04/2008	El día del libro en el Centro Mediterráneo	Salón de actos, patio del recreo y pasillos del centro Mediterráneo
23/04/2008	El día del libro en el Centro Atlántico	Pasillos y patio del recreo del Centro Atlántico
23/04/2008	El día del libro en el Centro Andarax	Patio del recreo, sala de profesores
16/05/2008	Profecías en la escuela sobre el alumnado inmigrante	Todos los centros
26/05/2008	Relaciones entre profesorado y alumnado en el recreo.	Recreo Centro Mediterráneo
27/05/2008	La biblioteca del centro: zona de castigo	Biblioteca del Centro Mediterráneo
27/05/2008	Relato sobre relación entre profesor y padre de un alumno	Centro Mediterráneo
28/05/2008	Un día completo en la escuela: observación de aula	Aula de 3º de ESO Centro Andarax,
28/05/2008	Un día completo en la escuela: hora del recreo	Centro Andarax, hora del recreo.
13/11/2008	Los grupos del recreo y el uso de los espacios. Centro Atlántico	Patio del recreo del Centro Atlántico
24/11/2008	Discursos en la puerta del Centro Atlántico	Grupo de profesores y profesoras fumando en la puerta del centro
19/05/2009	En la tutoría de 4º de ESO: ¿esto es la integración?	Aula de 4º de ESO, hora de tutoría, Centro Atlántico
21/04/2009	De excursión con diversificación	Excursión a un jardín botánico de la ciudad de Almería con el grupo de 4º de diversificación del Centro Atlántico
12/11/2008	El nuevo profesor de ATAL, solo con la interculturalidad del centro	Narro intentos del profesor de visibilizar a sus alumnos proponiendo actividades en el centro que nadie apoyaba
12/11/2008	Reflexiones sobre el éxito y/o fracaso escolar: ¿evaluar qué?	
24/11/2008	Relaciones entre el profesorado del Centro Atlántico	Cafetería cercana al centro
26/11/2008	Khaled y el ATAL	ATAL, Centro Atlántico
26/11/2008	Aviso de bomba en el Centro Atlántico	Centro Atlántico
28/11/2008	Curso Proyecto ANI 1	Centro Atlántico
28/01/2009	Los conflictos en el mundo 1	Actividad que desarrollé en un

		grupo de 4° de ESO, Centro Mediterráneo
29/01/2009	Los conflictos en el mundo 2	Actividad que desarrollé en un grupo de 3° de ESO del Centro Atlántico
23/02/2009	En la semana intercultural: día de talleres.	Centro Mediterráneo
05/05/2009	El primer encuentro con Luis	Centro Atlántico
12/05/2009	Los grupos del recreo y el uso de espacios, Centro Mediterráneo	Centro Mediterráneo
13/05/2009	Luis es invisible: encuentro con su tutor	Centro Atlántico
26/06/2009	Haciendo guardia en el patio del recreo	Centro Atlántico
19/05/2009	Curso Proyecto ANI 2	Centro Andarax
19/05/2009	En la clase de Educación para la Ciudadanía	Centro Atlántico
20/05/2009	“Los moros, los inmigrantes, los extranjeros ¿Quiénes son?”	Grupo clase de 2° de ESO a los que di una charla sobre interculturalidad en el Centro Atlántico

Fuente: Elaboración propia sobre el material del trabajo de campo. Ordenado por fecha

Tabla 5.3. SITUACIONES ESCOLARES. ECUADOR

FECHA	SITUACIÓN	LUGAR
14/10/2009	Escuelas compartidas en edificios con rejas: la educación pública en el norte de Ecuador.	Esmeraldas
21/10/2009	Un experiencia educativa municipal, el valor de “lo indígena”	Escuela municipal en Otavalo
09/11/2009	La escuela con aula de violín: “una escuela de élite”	Quito
17/11/2009	Otra experiencia educativa comunitaria y “re-linda”	Sur de Quito
04/12/2009	Escuelas rurales de la costa de Ecuador: otras realidades también son posibles	Escuela en Puerto López
08/12/2009	La escuela blindada	Sobre escuela cristiana en Guayaquil a la que no se me facilitó el acceso

Fuente: Elaboración propia sobre el material del trabajo de campo. Ordenado por fecha

Tabla 5.4. SITUACIONES FUERA DE LA ESCUELA. ALMERÍA

FECHA	IDENTIFICADOR	SITUACIÓN-LUGAR
15/01/2008	Paseo por Barriada de las Palmeras 1	Barriada de las Palmeras, Almería
04/03/2008	Paseo por la Barriada 2: “negocios étnicos”	Barriada de las Palmeras
07/04/2008	El barrio y la población “latinoamericana”	Dos negocios atendidos por dos mujeres de nacionalidad ecuatoriana
13/01/2008	Cuando los espacios públicos	Observación del uso de

26/05/2008	tienen dueños: inseguridades y miedos.	espacios públicos por parte de los/as vecinos/as. Parques y plazas de la barriada
10/11/2008	Paseo por la Barriada 3	Nuevos negocios del barrio
12/11/2008	Barreras burocráticas que afectan a la investigación	Centro Mediterráneo, el director recibe una carta de Delegación en la que se limita el acceso a los centros
24/04/2008	Rutina de una cafetería del barrio: Reflexión sobre mis categorías	Cafetería situada en la Barriada de las Palmeras, entre el Centro Atlántico y el Mediterráneo. Lugar de desayuno habitual del profesorado de ambos centros.
16/03/2009	Tomando café con los inspectores de educación	Cafetería cercana a la Delegación de Educación
02/06/2009	En el parque con "puros latinos" 1	Parque público cercano a la Barriada de las Palmeras. Grupo de amigos de Claudia y Ricardo
05/06/2009	La fiesta de la graduación "¿qué hace aquí esta española?"	Casa de Claudia y salida por Almería con sus amigos/as

Fuente: Elaboración propia sobre el material del trabajo de campo

Tabla 5.5. SITUACIONES FUERA DE LA ESCUELA. ECUADOR

FECHA	IDENTIFICACIÓN	LUGAR
26/10/2009	De excursión a la Laguna de Quilotoa: destapando prejuicios y estereotipos	Zumbahua y Laguna de Quilotoa

Fuente: Elaboración propia sobre el material del trabajo de campo.

6. Documentos utilizados en el análisis

Tabla 6.1. DOCUMENTOS.

DESCRIPCIÓN	FORMATO	LUGAR DE REFERENCIA	FACILITADO POR...
Datos sobre alumnado por edad, sexo y nacionalidad en ESO (periodo 2004/05-07/08)	Dictado	Centro concertado 2	Jefe de Estudios
Datos sobre alumnado por edad, sexo y nacionalidad en ESO (periodo 2004/05-07/08)	Papel dictado y	Centro Público 1	Jefe de Estudios
Datos sobre alumnado por edad, sexo y nacionalidad en ESO (periodo 2004/05-07/08)	Dictado	Centro Concertado 1	Secretaria del centro
Datos sobre alumnado por edad, sexo y nacionalidad en ESO (periodo 2004/05-07/08)	Dictado	Centro Concertado 3	Director de ESO
Datos sobre alumnado por edad, sexo y nacionalidad en ESO (periodo 2004/05-07/08)	Papel	Centro Público (fuera del área de investigación)	Jefe de Estudios
Datos sobre alumnado por edad, sexo y nacionalidad en ESO (periodo 2004/05-07/08)	Dictado	Centro Concertado 5	Director

Datos sobre alumnado por edad, sexo y nacionalidad en ESO (periodo 2004/05–07/08)	Papel	Centro Mediterráneo	Jefa de Estudios
Listado de alumnado de nacionalidad extranjera por centros (periodo 2005/06-2008/09)	Papel	Servicio de Escolarización Delegación de Almería	Jefe de Servicio
Datos sobre alumnado por edad, sexo y nacionalidad en ESO (periodo 2004/05–07/08)	Papel	Centro Público 3	Director
Datos sobre alumnado por edad, sexo y nacionalidad en ESO (periodo 2004/05–07/08)	Papel	Centro Atlántico	Director
Datos sobre alumnado por edad, sexo y nacionalidad en ESO (periodo 2003/04–07/08)	Papel	Centro Andarax	Director
Plan de centro del centro Atlántico, curso 2008/09.	Papel	Centro Atlántico	Orientadora
Proyecto Educativo, Centro Atlántico, curso 2009/10.	Pdf	Centro Atlántico	Página Web del centro
Proyecto educativo del centro Mediterráneo 2009/10.	Papel	Centro Mediterráneo	Orientador
Plan de Convivencia centro Mediterráneo, curso 2009/10	Pdf	Centro Mediterráneo	Orientador
Proyecto Educativo, Centro Andarax, curso 2009/10.	Pdf	Centro Andarax	Página Web del centro

Fuente: Elaboración propia sobre el material del trabajo de campo. Ordenado por fecha

ANEXO VIII. DATOS DE ALUMNADO
DE NACIONALIDAD EXTRANJERA EN
LOS CENTROS

	Centro Atlántico		Centro Mediterráneo		Centro Andarax		
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	
Curso 2004/05	1º ESO	16	10,1%	14	10,8%	11	9,2%
	2º ESO	12	9,9%	12	11,1%	9	9,7%
	3º ESO	3	1,5%	13	11,1%	10	7,7%
	4º ESO	5	3,7%	9	12,7%	6	13%
	Total	36	5,9%	48	11,3%	36	9,2%
Curso 2005/06	1º ESO	20	13%	17	15,6%	20	14%
	2º ESO	19	13,2%	16	14,7%	13	12%
	3º ESO	11	8%	15	12,4%	8	8,5%
	4º ESO	4	2,3%	12	14,6%	9	10,5%
	Total	54	8,9%	60	14,2%	50	11,6%
Curso 2006/07	1º ESO	13	10%	25	20,3%	28	22,9%
	2º ESO	24	14,5%	23	20,3%	20	17,2%
	3º ESO	18	14,1%	22	21,1%	10	11,5%
	4º ESO	5	4%	12	13,2%	7	9,8%
	Total	60	10,9%	82	19%	65	16,4%
Curso 2007/08	1º ESO	18	15,4%	23	18,7%	22	22,7%
	2º ESO	20	14,4%	18	15,5%	30	26,3%
	3º ESO	22	15,8%	23	20,3%	19	17,3%
	4º ESO	16	12,7%	10	16,4%	5	8,3%
	Total	76	14,6%	74	17,9%	76	19,9%
Curso 2008/09	1º ESO	27	19,4%	25	21%	17	19,8%
	2º ESO	17	14,9%	22	19,3%	23	23%
	3º ESO	17	13,3%	19	17,6%	20	27%
	4º ESO	15	11%	14	19,4%	14	16,3%
	Total	76	14,7%	80	19,4%	74	21,4%
Curso 2009/10	1º ESO	10	8,3%	25	21,2%	15	13,9%
	2º ESO	16	12,8%	17	15,7%	17	21,4%
	3º ESO	16	15,2%	20	19,4%	18	21,5%
	4º ESO	21	16,8%	15	17,4%	15	25,4%
	Total	63	13,3%	77	18,5%	65	19,7%