



PROGRAMA DE DOCTORADO INTERUNIVERSITARIO EN ESTUDIOS MIGRATORIOS
INSTITUTO DE MIGRACIONES
UNIVERSIDAD DE GRANADA, UNIVERSIDAD DE JAÉN Y
UNIVERSIDAD PABLO DE OLAVIDE

TESIS DOCTORAL

**INTERCULTURALIDAD: UN MODELO PARA LA GESTIÓN
DE LA DIVERSIDAD EN LA ESCUELA PRODUCTO DE LOS
PROCESOS MIGRATORIOS. ANÁLISIS DESDE LA
PRÁCTICA ETNOGRÁFICA.**

AUTORA

NAZARET LASTRES AGUILAR

DIRECTORA

ANTONIA OLMOS ALCARAZ

GRANADA, 2021

Editor: Universidad de Granada. Tesis Doctorales
Autor: Nazaret Lastres Aguilar
ISBN: 978-84-1117-448-0
URI: <http://hdl.handle.net/10481/76037>

AGRADECIMIENTOS

Son muchos los agradecimientos que de corazón me vienen a la mente con tan solo enfrentarme a la escritura de este apartado.

Gracias al Vicerrectorado de Internacionalización de la Universidad de Granada por concederme la oportunidad de realizar una estancia doctoral a través de la convocatoria Erasmus+ de movilidad internacional de estudiantes de doctorado cofinanciada por el programa Erasmus+ de la Unión Europea. Gracias a la Junta de Andalucía y a la Comisión Europea que a través de la Agencia Nacional Erasmus SEPIE financiaron esta estancia doctoral en la *Universidade de Aveiro* (Portugal).

Gracias a la profesora Susana Sardo por tutorizar mi estancia, por su interés en mi trabajo de investigación para esta tesis doctoral, por toda la atención prestada para hacer posible esta estancia doctoral y por su ayuda para instalarme en la ciudad. Gracias a ella y a todos los compañeros y compañeras del departamento de *Comunicação e Arte* de la *Universidade de Aveiro* por todo el conocimiento que prestando.

Gracias a Alsina e Inés, mi familia portuguesa. Gracias por acogerme en vuestra casa y cuidarme como a una más de la familia.

Gracias a Antonia Olmos Alcaraz por tutorizar y dirigir esta tesis doctoral. Sin tu trabajo esta tesis no hubiera sido posible. Gracias por tu seguimiento incansable sobre este trabajo a lo largo de los años, por todo el conocimiento volcado en él y por tu impulso para que esta tesis doctoral viese finalmente la luz.

Gracias a Clara, una amiga que trajo consigo la antropología y con quién he compartido las penas y alegrías que conlleva este camino del doctorado. Deseo de corazón que consigas todo el éxito profesional que mereces.

Gracias a todos las compañeras y compañeros del Programa de Doctorado Interuniversitario en Estudios Migratorios, alumnado y profesorado del programa, gracias por los momentos y conocimientos compartidos.

Gracias a mi familia por el interés mostrado acerca de cada avance conseguido en este camino formativo aun no llegando a comprender del todo qué es esto de la tesis y el doctorado.

Gracias a mis guerreras, Bea, Inma, María Jesús, Silvia, Laura y Ana, por su impulso para que este trabajo llegase a su fin, sin vuestro empuje no estaría escribiendo estas palabras. Gracias en especial a Silvia, mi maestra, por toda su ayuda con cuestiones de índole educativa y correcciones ortográficas; a Laura por resolver mis dudas sobre ordenación jurídica; y a Inma, mi codoctoranda, gracias por el apoyo en momentos de colapso. Os quiero amigas.

Gracias en especial a todos y todas con quienes me crucé durante el trabajo de campo realizado en el marco de esta tesis doctoral, como el profesorado de las escuelas e institutos que participaron en las entrevistas y los grupos de discusión; y gracias a María, profesora de las ATAL (Aulas Temporales de Adaptación Lingüística) que me permitió acompañarla en su labor profesional, gracias a lo cual este trabajo comenzó a definirse. Gracias a los compañeros y compañeras del proyecto de investigación con quienes compartí discusiones en reuniones, seminarios y congresos que me permitieron ir delimitando los cauces de este trabajo.

Y sobre todo gracias a todas las personas que han compartido conmigo su vida para que esta tesis tomase forma. Gracias a Jihane, Yen, Mamadou, Frederika, Srbuhi y Nicoleta, así como otros muchos alumnos y alumnas con los que me crucé durante el trabajo de campo, gracias por compartir conmigo aspectos personales de vuestras vidas y toda vuestra experiencia como alumnado de programas educativos como el de las ATAL. Sin vuestra colaboración esta tesis no sería la que es.

Gracias a todas y a todos.

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	4
RESUMEN	9
SUMMARY	11
I. INTRODUCCIÓN	13
I. INTRODUCTION	19
II. CUESTIONES METODOLÓGICAS	25
JUSTIFICACIÓN METODOLÓGICA	26
SOBRE ESTA PROPUESTA METODOLÓGICA	30
III. TEXTOS COMPILADOS	37
TEXTO 1	38
<i>Resumen</i>	39
Introducción.....	39
Método.....	39
Resultados.....	39
Discusión y/o Conclusión.....	39
Palabras Clave	39
<i>Abstract</i>	40
Introduction	40
Method.....	40
Results	40
Discussion and/or Conclusion	40
Keywords.....	40
1. <i>Introducción</i>	41
2. <i>Metodología</i>	42
3. <i>Sobre el concepto de interculturalidad</i>	42
3.1. Interculturalidad y modelos educativos de gestión de la diversidad	47
4. <i>El caso de España</i>	50
5. <i>Discusión</i>	53
6. <i>Consideraciones finales</i>	55
Referencias	56
TEXTO 2	60
1. <i>Cuestiones metodológicas</i>	61
2. <i>Las ATAL específicas</i>	62
3. <i>Profesorado del ATAL en el aula ordinaria</i>	66
4. <i>Itinerancia entre centros. Horarios de trabajo del profesorado del ATAL</i>	67
5. <i>El profesorado ATAL en el centro educativo</i>	69
6. <i>Apuntes finales</i>	74
Referencias bibliográficas	74
TEXTO 3	76
<i>Resumen</i>	77
<i>Abstract</i>	77
<i>Palabras clave</i>	77
<i>Keywords</i>	77
<i>Introducción</i>	78
1. <i>Breve genealogía de las políticas de integración y las migraciones en España: ¿integración?, ¿qué integración?</i>	78
2. <i>Las competencias sectoriales y las autonomías: atención educativa al alumnado procedente de la inmigración en Andalucía</i>	80
3. <i>Notas metodológicas sobre la investigación</i>	81
4. <i>Experiencias de integración escolar del alumnado extranjero en Andalucía: el paso por las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística</i>	83
4.1. “Salir para integrarse” o cómo “incluir separando”: la segregación en la escuela y la segregación dentro del aula ..	85
4.2. ¿Estamos juntos porque somos diversos o porque somos diferentes a la mayoría?	88
5. <i>Reflexiones finales</i>	90

<i>Notas</i>	91
<i>Bibliografía</i>	92
TEXTO 4	95
1. <i>Introducción: sobre la interculturalidad</i>	97
2. <i>Diseño metodológico</i>	99
3. <i>Resultados y análisis: estudiando retóricas del paradigma intercultural con relatos de vida</i>	101
4. <i>Consideraciones Finales</i>	105
<i>Referencias</i>	107
IV. REFLEXIONES FINALES	109
IV. FINAL OBSERVATIONS	114
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	118
ANEXOS	127
ANEXO I. RELATOS DE VIDA	128
<i>Jibane</i>	128
<i>Yen</i>	175
<i>Srbubi</i>	183
<i>Nicoleta</i>	206
ANEXO II. PROTOCOLO DE ENTREVISTAS BIOGRÁFICAS	237
ANEXO III. PROTOCOLO DE OBSERVACIONES. DIARIO DE CAMPO	242
ANEXO IV. PROTOCOLO ENTREVISTA PROFESORADO ATAL	245
ANEXO V. GUIÓN GRUPO DE DISCUSIÓN GRANADA	250
ANEXO VI. GUIÓN GRUPO DE DISCUSIÓN CÁDIZ	259
ANEXO VII. GUIÓN GRUPO DE DISCUSIÓN HUELVA	266
ANEXO VIII. PROTOCOLO ENTREVISTA DIRECTIVOS DE LOS CENTROS	270

En esta tesis doctoral se presenta una investigación etnográfica cuyo objeto teórico de estudio son los procesos de construcción de la diferencia y la implementación de políticas públicas para la gestión de la diversidad en la escuela que se enuncian como interculturales.

En el marco elaboración de esta investigación etnográfica se ha realizado trabajo de campo en el contexto educativo formal, a partir de técnicas de investigación como la observación participante, la realización de entrevistas semiestructuradas, el desarrollo de grupos de discusión y la producción de relatos de vida.

La puesta en marcha de estas técnicas de investigación a partir de protocolos de entrevista y observación, así como de un diario de campo, ha dado lugar a la producción de diferentes materiales empíricos. Los datos producidos de esta manera, junto con la revisión teórica de tipo narrativo realizada en el marco de este trabajo, han sido la base para desarrollar diferentes análisis y discusiones en torno a los diferentes objetivos de estudio propuestos.

La mencionada revisión teórica se ha producido en torno al concepto de interculturalidad, sus fundamentaciones teóricas, modelos educativos enunciados como interculturales, y las retóricas desde las que se ha definido este concepto. Tal revisión ha dado lugar a definir un contexto en el que <<interculturalidad>>, <<educación>> y <<migraciones>> son términos íntimamente entrelazados en lo que políticas públicas se refiere. En relación a esto la presente tesis doctoral estudia cómo surge en España el paradigma intercultural, en qué ámbitos ha sido de utilidad para la producción de políticas públicas, y en relación a qué fenómenos sociales.

El trabajo en torno a estas cuestiones metodológicas y teóricas sirve aquí para plantear una investigación acerca de cómo la interculturalidad se ha venido usando en España como un modelo de gestión de la diversidad en la escuela producto de los procesos migratorios. Cuestión que nos lleva a plantear cómo la interculturalidad, en tanto que paradigma, está actuando como un modelo educativo de tipo asimilacionista en los márgenes de la modernidad; cuya función es que la población migrante, a través de la escuela, se integre en una idea de Estado nacionalmente homogéneo, principalmente en materia lingüística. De ahí que podamos plantear que la interculturalidad en España se define en términos de interculturalidad funcional.

Todo este trabajo de investigación se articula en esta tesis doctoral a través de un compendio de textos, tres artículos científicos y un capítulo de libro. Los trabajos que forman parte de este compendio son los siguientes.

Texto 1: Lastres Aguilar, Nazaret (Enviado). Paradigma Intercultural en España: Un modelo educativo de gestión de la diversidad para las migraciones. *Revista Internacional de Estudios Migratorios*.

Texto 2: Lastres Aguilar, Nazaret. (2018). Profesorado del Aula Temporal de Adaptación Lingüística. Trayectorias profesionales de itinerancia. En R. M. Rodríguez-Izquierdo, I. González-Falcón, y C. Goenechea Permisán (Eds.). *Trayectorias en las aulas especiales. Los dispositivos de atención educativa al alumnado de origen extranjero a examen*. (pp. 129–154). Barcelona: Bellaterra. ISBN 978 84 7290 881 9.

Texto 3: Olmos Alcaraz, Antonia y Lastres Aguilar, Nazaret (2018). Transitando por los bordes de la integración. Una aproximación etnográfica a políticas educativas y experiencias escolares de alumnado que desconoce la lengua vehicular de la escuela en Andalucía (España). *Gazeta de*

Antropología, 34(1). ISSN 0214 – 7564. Disponible en <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/54698/G34-1-04.AntoniaOlmos-NazaretLastres.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Texto 4: Lastres Aguilar, Nazaret y Olmos Alcaraz, Antonia. (2021). ¿Trayectorias educativas interculturales? Relatos etnográficos de alumnado de aulas específicas de adaptación lingüística. *Cuestiones Pedagógicas. Revista de Ciencias de la Educación*, 30(2), s/p.

Todos los alcances producidos en torno a la presente investigación, y mostrados parcialmente en estos trabajos, son puestos ahora en común para discutir finalmente sobre el objeto teórico de estudio de esta tesis doctoral. Esto se consigue aquí contextualizando cada uno de los avances conseguidos en torno a esta investigación etnográfica, y reflexionando finalmente sobre cómo se están dando procesos de construcción de la diferencia en la escuela en torno al fenómeno migratorio.

Summary

This doctoral thesis encompasses ethnographic research and establishes the theoretical study objective of demonstrating the construction processes of difference and the implementation of public policies for diversity management in schools that state they are intercultural.

Within the framework of this ethnographic research, fieldwork has been undertaken in a formal educational setting, using research techniques such as participant observation, semi-structured interviews, discussion groups and life stories.

The implementation of these research techniques based on interview and observation protocols, in addition to a field journal, has given rise to the production of different experimental materials. The data produced in this way, together with the narrative-type theoretical review undertaken within the framework of this text, have constituted the basis for developing different analyses and discussions with reference to the study aims proposed.

The aforementioned theoretical review has been undertaken based on the concept of interculturality, its theoretical foundations, educational models stated as intercultural, and the rhetoric from which this concept has been defined. The review has given rise to the definition of a context in which ‘interculturality’, ‘education’ and ‘migrations’ are closely intertwined terms, as far as public policies are concerned. In relation to this, this doctoral thesis studies how the intercultural paradigm arises in Spain, in which areas it has been useful for the production of public policies, and in relation to which social phenomena.

The work undertaken regarding these methodological and theoretical questions serves as a means by which to propose an investigation of the ways in which interculturality has been implemented in Spain, as a model for managing diversity in schools resulting from migratory processes. This question leads us to propose how interculturality, as a paradigm, acts as an assimilationist educational model on the margins of modernity, and whose function is to integrate the migrant population by way of schooling, into an idea of a nationally homogeneous State, principally in terms of linguistic matters. We can therefore state that interculturality in Spain is defined in terms of functional interculturality.

This research is articulated in this doctoral thesis by way of a compendium of texts, consisting of three scientific articles and a book chapter. The texts that form part of this compendium are the following:

Text 1: Lastres Aguilar, Nazaret (Enviado). Paradigma Intercultural en España: Un modelo educativo de gestión de la diversidad para las migraciones. *Revista Internacional de Estudios Migratorios*.

Text 2: Lastres Aguilar, Nazaret. (2018). Profesorado del Aula Temporal de Adaptación Lingüística. Trayectorias profesionales de itinerancia. En R. M. Rodríguez-Izquierdo, I. González-Falcón, y C. Goenechea Permisán (Eds.). *Trayectorias en las aulas especiales. Los dispositivos de atención educativa al alumnado de origen extranjero a examen*. (pp. 129–154). Barcelona: Bellaterra. ISBN 978 84 7290 881 9 .

Text 3: Olmos Alcaraz, Antonia y Lastres Aguilar, Nazaret (2018). Transitando por los bordes de la integración. Una aproximación etnográfica a políticas educativas y experiencias escolares de alumnado que desconoce la lengua vehicular de la escuela en Andalucía (España). *Gazeta de Antropología*, 34(1). ISSN 0214 – 7564. Disponible en

<https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/54698/G34-1-04.AntoniaOlmos-NazaretLastres.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Text 4: Lastres Aguilar, Nazaret y Olmos Alcaraz, Antonia. (2021). ¿Trayectorias educativas interculturales? Relatos etnográficos de alumnado de aulas específicas de adaptación lingüística. *Cuestiones Pedagógicas. Revista de Ciencias de la Educación*, 30(2), s/p.

All the scopes produced based on this research, and partially outlined in these works, are brought together in order to finally discuss the theoretical study objective established in this doctoral thesis. This is achieved here by way of contextualising each of the advances achieved around this ethnographic research, before finally providing a final reflection on how processes of construction of difference are taking place in schools with regards to the migratory phenomenon.

I.INTRODUCCIÓN

Esta tesis doctoral toma forma a través de un compendio de textos. Tales trabajos, algunos de ellos publicados y otros en revisión para su posible publicación, se han realizado a lo largo de un proceso de investigación comprendido en el marco del Programa de Doctorado Interuniversitario en Estudios Migratorios de la Universidad de Granada. Tal investigación comenzó ligada al proyecto en I+D+i del Instituto de Migraciones de la Universidad de Granada, concedido por el Ministerio de Economía y Competitividad del Gobierno de España que tuvo lugar entre los años 2013 al 2017; cuyo título era, *Construyendo diferencias en la escuela, estudio de las trayectorias de las ATAL en Andalucía, de su profesorado y de su alumnado*. Tras este periodo, la investigación que se presenta aquí, continuó construyéndose como parte del proceso de formación doctoral y hasta dar forma a la presente tesis doctoral.

Con esta tesis doctoral se presenta una investigación de carácter etnográfico cuyo objeto teórico de estudio son los procesos de construcción de la diferencia y la implementación de políticas públicas para la gestión de la diversidad en la escuela que se enuncian como interculturales¹. Este es el caso de las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística, un dispositivo educativo puesto en marcha en Andalucía, destinado a la atención educativa de alumnado inmigrante y/o extranjero que desconoce la lengua vehicular de la escuela². En la investigación de tal objeto teórico se ha trabajado en torno a objetivos de estudio como los siguientes:

1. Estudiar las políticas públicas que se han elaborado para la atención educativa de la población inmigrante y/o extranjera en España y cómo han sido implementadas.
2. Estudiar las trayectorias profesionales del profesorado que desarrolla su labor docente en programas educativos como el de las ATAL.
3. Estudiar las trayectorias del alumnado que ha pasado por dispositivos como el de las ATAL a lo largo de su escolarización.
4. Estudiar la producción teórica sobre interculturalidad y las fundamentaciones teóricas que han definidos modelos de educación intercultural.
5. Estudiar cómo tales propuestas teóricas sobre interculturalidad se han construido en torno a diferentes retóricas.
6. Estudiar cómo diferentes retóricas en torno a lo intercultural están operando en las trayectorias del alumnado de programas educativos como el de las ATAL.

La investigación en torno estas cuestiones, desarrollada en diferentes publicaciones y textos enviados para su publicación, permite ahora elaborar una tesis doctoral con un compendio textos a partir del cual conocer cómo la interculturalidad se ha construido en España como paradigma para la gestión de la diversidad en la escuela producto del fenómeno migratorio.

Este trabajo en torno a la construcción de diferencias en la escuela y los mencionados objetivos de estudio ha venido tomando forma desde su inicio a través de diferentes trabajos, como los presentados a seminarios o congresos en los que se han compartido los avances que iban

¹ Tal objeto teórico de estudio nace vinculado al proyecto I+D+i de cabecera y se desarrolla en los trabajos que forman parte del compendio de textos de esta tesis doctoral.

² En la misma línea otras comunidades autónomas en España han puesto en marcha programas educativos similares; algunos de ellos se mencionan en los textos compilados en esta tesis doctoral.

teniendo lugar, y que finalmente terminaron por definir los textos compilados en la presente tesis doctoral. Tal compendio agrupa tres artículos científicos y un capítulo de libro a través de los cuales se ha articulado la presente tesis doctoral. El segundo bloque de este trabajo presenta tales textos, así como los indicadores de calidad en los que se miden estas publicaciones. La bibliografía de estos trabajos aparece justo al final de cada texto, y según las normas de edición bibliográfica originales de cada publicación.

Los textos seleccionados para el compendio que sustenta esta tesis doctoral se han organizado en tal trabajo de la siguiente manera:

El texto número uno, titulado *Paradigma Intercultural en España: Un modelo educativo de gestión de la diversidad para las migraciones*, ha sido enviado para su evaluación a la *Revista Internacional de Estudios Migratorios*. Este artículo presenta una revisión de tipo narrativo, sobre la interculturalidad y sus aspectos más teóricos; además de un breve recorrido sobre las políticas educativas que han sustentado la atención educativa a población migrante en España. Tal análisis ha tratado de desgranar las distintas propuestas teóricas que se han venido formulando hasta la fecha sobre interculturalidad, poniendo a discutir distintas formas de comprender el término y elaborando una exposición sobre las relaciones entre tales propuestas. Por su parte el análisis de las políticas educativas que se estudian en este mismo texto, plasma cómo se estructura la formulación de políticas educativas para la atención de población migrante en la escuela, a nivel autonómico y estatal. Finalmente, este trabajo termina discutiendo sobre la consideración de que el paradigma intercultural en España se haya construido como un modelo educativo para la gestión de la diversidad en la escuela producto del proceso migratorio.

El texto número dos, un capítulo de libro titulado *Profesorado del Aula Temporal de Adaptación Lingüística. Trayectorias profesionales de itinerancia*, ha sido publicado por la editorial Bellaterra en la obra de Rodríguez-Izquierdo, R. M., González-Falcón, I. y C. Goenechea Permisán, publicado en 2018 y de título *Trayectorias en las aulas especiales. Los dispositivos de atención educativa al alumnado de origen extranjero a examen*. En este trabajo se estudia cómo se construyen las trayectorias profesionales de los docentes que atienden a la población inmigrante y/o extranjera en la escuela andaluza, en el programa educativo denominado Aulas Temporales de Adaptación Lingüística. Tales trayectorias, como se analiza en este capítulo, se ven determinadas por la práctica itinerante en la que el profesorado de estos dispositivos presta su labor docente. El trabajo de este profesorado, atendiendo a alumnado de diferentes aulas de un mismo centro educativo, e incluso atendiendo a diferentes escuelas e institutos, no solo va a determinar la segregación de la labor docente de este profesorado con respecto a las dinámicas escolares que se dan en aquellos centros educativos a los que atienden, sino que además esta cuestión va a ser clave en la segregación del propio alumnado al que atiende. Y es que el hecho de que este profesorado itinere de un centro a otro, no permaneciendo en una misma escuela o instituto durante su jornada laboral, configura su labor docente debiendo formar grupos específicos de clase, fuera del aula ordinaria en la que hay alumnado inmigrante y/o extranjero inserto en este programa educativo.

El tercer trabajo compilado aquí, realizado junto a Antonia Olmos Alcaraz, se titula *Transitando por los bordes de la integración. Una aproximación etnográfica a políticas educativas y experiencias escolares de alumnado que desconoce la lengua vehicular de la escuela en Andalucía (España)*. Este texto se publicó en 2018 por la revista *Gazeta de Antropología* y forma parte del monográfico *Diversidad, escuela y construcción de la diferencia*, coordinado por Francisco Javier García Castaño y María Rubio Gómez. En este texto se presenta un breve recorrido en torno a las políticas destinadas a la atención de población inmigrante y/o extranjera en Andalucía, especialmente alumnado que es atendido en programas educativos como el de las ATAL por su desconocimiento de la lengua vehicular la

escuela. Esta cuestión junto a una serie de interrogantes sobre el concepto de integración en torno al que se vehiculan estas políticas, son analizados en este texto a través de las experiencias de alumnado que ha pasado por dispositivos como el de las ATAL en Andalucía durante su escolarización. Tales experiencias son abordadas en este texto a partir de una primera aproximación etnográfica al estudio de las trayectorias de escolares inmigrantes y/o extranjeros atendidos en programas educativos como el de las ATAL en Andalucía. Las vivencias de este alumnado son analizadas en este texto a través de fragmentos de entrevista, de tipo biográfica, que tuvieron lugar con antiguo alumnado de estos programas educativos. Este material empírico junto con otros, como entrevistas semiestructuradas realizadas con docentes y otro personal educativo, así como observaciones realizadas durante el trabajo de campo que sustenta la presente etnografía, y grupos de discusión realizados en el marco del proyecto I+D+i de cabecera, son las bases para configurar una primera aproximación etnográfica en el estudio de la interculturalidad como paradigma educativo para la gestión de la diversidad en la escuela, producto de los procesos migratorios en España.

Por último el texto número cuatro, publicado junto a Antonia Olmos Alcaraz en 2021, se titula *¿Trayectorias educativas interculturales? Relatos etnográficos de alumnado de aulas específicas de adaptación lingüística*. Este artículo científico ha sido publicado en la revista *Cuestiones Pedagógicas. Revista de Ciencias de la Educación*, en el monográfico sobre *Interculturalidad, Inclusión Cultural y Equidad en Iberoamérica*, coordinado por Gunther Dietz y Sonia García Segura. Con este texto se termina de configurar el análisis en torno a la interculturalidad como paradigma educativo destinado a la gestión de la diversidad en la escuela producto de los procesos migratorios en España, analizado ahora a través de los relatos de vida de antiguo alumnado de programas educativos como el de las ATAL en Andalucía. El relato de vida de este alumnado, como material empírico, ha servido en este texto para estudiar qué de intercultural es, o no, la trayectoria de estos y estas escolares atendidos en la escuela bajo el paraguas de la interculturalidad. El relato de vida de estos y estas escolares es analizado aquí en relación a las propuestas teóricas ampliamente desarrolladas en el texto número uno, con la intención en este punto de conocer qué nociones del concepto de interculturalidad están definiendo en la práctica las trayectorias educativas de aquellos y aquellas a quienes se dirigen normativas como las de las ATAL. El fin último de este texto es plantear cómo la interculturalidad, en tanto que paradigma educativo, está sirviendo como modelo para la gestión de la diversidad en la escuela producto de los procesos migratorios en España, a fin utilizarse como herramienta en la perpetuación de procesos coloniales propios de la modernidad.

Con esta ordenación de los textos compilados, en esta tesis doctoral se pretende que el trabajo realizado con cada obra, y que tiene sentido por sí mismo, responda a los objetivos marcados en el proyecto de tesis inicial y al objeto teórico de estudio trazado para la misma. De esta manera es posible, gracias al formato de tesis elegido, agrupar en un mismo trabajo toda la producción etnográfica que sustenta esta investigación y todos los resultados de misma. De esta forma se ha procurado ofrecer una visión holística en torno a por qué la interculturalidad, como paradigma, se ha construido en España como un instrumento para la gestión de la diversidad en la escuela producto de los procesos migratorios; y ello –como se desarrolla a lo largo de esta tesis– de una manera funcional, en un sentido utilitarista por parte de un sistema educativo anclado aún en lógicas coloniales.

La tabla 1 resume la articulación entre los textos del compendio y los objetivos de esta investigación.

Tabla 1. Relación entre los textos del compendio y los objetivos de investigación.

	Texto 1	Texto 2	Texto 3	Texto 4
--	---------	---------	---------	---------

Objetivo 1	x	x	x	
Objetivo 2		x	x	
Objetivo 3		x	x	x
Objetivo 4	x		x	x
Objetivo 5	x			x
Objetivo 6				x

Fuente: elaboración propia.

En el abordaje de las anteriores cuestiones, esta tesis doctoral se organiza a través de cinco apartados. Tales bloques son los de *introducción*, *cuestiones metodológicas*, *textos compilados*, *reflexiones finales* y *referencias bibliográficas*. Además tras estas secciones se presentan una última de *anexos*. Tales apartados abordan las siguientes tareas.

Introducción:

- Presentación de la investigación.
- Definición del objeto teórico de estudio y los objetivos de estudio.
- Elaboración de una tesis doctoral por compendio de textos y descripción sobre como se organizan los trabajos en dicho compendio.
- Finalidad de la tesis.

Cuestiones metodológicas:

- Justificación metodológica sobre la elección de la etnografía como metodología de estudio en relación a los objetivos de estudio planteados en esta tesis doctoral.
- Descripción sobre cómo se ha trabajado con diferentes técnicas y herramientas de estudio en el marco de esta etnografía, y los materiales empíricos que se han producido a partir de ellas.
- Descripción sobre cómo se ha construido el marco teórico de esta tesis doctoral, en torno a la revisión bibliográfica y sobre las políticas públicas de interés para este trabajo.

Textos compilados

- Presentación de los trabajos compilados en esta tesis doctoral.
- Descripción de los indicadores de calidad para cada texto.

Reflexiones finales

- Lectura en conjunto de los resultados e ideas conclusivas del compendio de textos.
- Reflexiones finales.
- Futuras líneas de investigación.

Referencias bibliográficas

- Relación de referencias bibliográficas del conjunto total de la tesis.

Anexos

- Relatos de vida.

- Protocolos de entrevista.
- Protocolo de observaciones.
- Protocolos de grupo de discusión.

Así queda organizada esta tesis doctoral por compendio de textos.

I. INTRODUCTION

T

his is a doctoral thesis by publication, consisting of a compendium of texts. These works, some of which are published and others under review in advance of their potential publication, have been completed throughout a research process within the framework of the Programa de Doctorado Interuniversitario en Estudios Migratorios (Interuniversity Doctoral Programme in Migration Studies) at the University of Granada. This investigation began as part of the project in I+D+I at the Institute of Migrations at the University of Granada, assigned by the Ministry of Economy and Competitiveness of the Government of Spain, entitled *Construyendo diferencias en la escuela, estudio de las trayectorias de las ATAL en Andalucía, de su profesorado y de su alumnado*, and which took place between 2013 and 2017. Following this period, this research continued to form part of the doctoral training process and finally came to constitute this doctoral thesis.

This doctoral thesis demonstrates ethnographic research and establishes the theoretical study objective of highlighting the construction processes of difference and the implementation of public policies for diversity management in schools that state they are intercultural. This is the case of the *Aulas Temporales de Adaptación Lingüística*, an educational instrument launched in Andalusia, aimed at educational support for migrant and/or foreign students who do not speak the working language at the school. The research as part of this theoretical objective has been undertaken based on the following study aims:

1. To study the public policies that have been developed for educational support for the migrant and/or foreign population in Spain, and the ways in which they have been implemented.
2. To study the career paths of the teaching staff who undertake their roles in educational programmes such as ATAL.
3. To study the paths of the students who have experienced devices such as ATAL during their schooling.
4. To study the theoretical production regarding interculturality and the theoretical rationales that have defined intercultural educational models.
5. To study how these theoretical proposals regarding interculturality have been constructed regarding different rhetorics.
6. To study how different rhetorics regarding intercultural questions are operating in the trajectories of students in educational programmes such as ATAL.

The research on these issues, undertaken in different publications and texts submitted for publication, now facilitates the elaboration of a doctoral thesis with a compendium of texts from which to learn how interculturality has been constructed in Spain as a paradigm for the management of diversity in schools as a result of the migratory phenomenon.

This study based on the construction of differences at school and the aforementioned study objectives has been in progress since it began by way of different works, such as those presented at seminars or congresses in which the advances that were taking place were shared, and which finally led to the definition of the texts compiled in this doctoral thesis. This compendium includes three scientific articles and a book chapter by way of which the present thesis has been composed. The second section of this study presents the aforementioned texts, in addition to the quality indicators applicable to these publications. The bibliography included in these texts is

included at the end of each text, and in accordance with the original bibliographic editing standards of each publication.

The body of works selected to form this compendium that serves as a basis for this doctoral thesis has been organised as follows:

Text number one, entitled *Paradigma Intercultural en España: Un modelo educativo de gestión de la diversidad para las migraciones*, has been submitted for evaluation by the *Revista Internacional de Estudios Migratorios*. This article consists of a narrative-style review regarding interculturality and its more theoretical aspects, in addition to a brief overview of the educational policies regarding the educational support for migrant populations in Spain. This analysis aimed to explore the different theoretical proposals that have been developed regarding interculturality, to date, discussing different ways of understanding the term and developing a briefing regarding the relations between these proposals. The analysis of the educational policies outlined in this text explores the ways in which the development of educational policies is formulated to ensure support for the migrant population in school, both on an autonomous community and state level. Lastly, this text presents a debate regarding the consideration of the fact that the intercultural paradigm in Spain has been constructed as an educational model for the management of diversity in schools as a result of the migration process.

Text number two is a book chapter entitled *Profesorado del Aula Temporal de Adaptación Lingüística. Trayectorias profesionales de itinerancia*, and has been published by editorial Bellaterra in the 2018 book by Rodríguez-Izquierdo, R. M., González-Falcón, I. and C. Goenechea Permisán, entitled *Trayectorias en las aulas especiales. Los dispositivos de atención educativa al alumnado de origen extranjero a examen*. This work studies the way in which the professional trajectories of the teaching staff that work with migrant and/or foreign populations in Andalusian schools, as part of the educational programme named *Aulas Temporales de Adaptación Lingüística*. These trajectories, as analysed in this chapter, are determined by the shifting nature of the way in which the teaching staff undertake their role. The work undertaken by the teaching staff, supporting pupils in different classrooms in the same educational centre and even other schools or colleges, will not only determine the segregation of the teaching tasks undertaken by the teaching staff in terms of the activities in these educational centres, but it is also a key question in terms of the segregation of the pupils with whom they work. The fact that the teaching staff move between centres and do not undertake the entirety of their working day in the same school or college, configures their teaching by having to form specific class groups outside the regular classroom in which there are migrant and/or foreign pupils enrolled in this educational programme.

The third text included in this project, written together with Antonio Olmos Alcaraz, is entitled *Transitando por los bordes de la integración. Una aproximación etnográfica a políticas educativas y experiencias escolares de alumnado que desconoce la lengua vehicular de la escuela en Andalucía (España)*. This text was published by the *Gazeta de Antropología* magazine in 2018, and forms part of the *Diversidad, escuela y construcción de la diferencia* monograph, coordinated by Francisco Javier García Castaño and María Rubio Gómez. This text demonstrates a brief overview of the policies aimed at supporting migrant and/or foreign populations in Andalusia, in particular those students who attend educational programmes such as ATAL due to their lack of understanding of the working language at the school. This, together with a series of questions regarding the concept of integration upon which these policies are based, are analysed in this text by way of the experiences of those pupils who have taken part in programmes such as ATAL in Andalusia during their schooling. These experiences are addressed in this text by way of an initial ethnographic approximation to the study of the trajectories of migrant and/or foreign pupils supported by educational programmes such as ATAL in Andalusia. The experiences of these

students are analysed in this text by way of segments of biographical interviews that took place with alumni from these educational programmes. This empirical material, together with other examples, such as semi-structured interviews undertaken with teaching staff and other educational personnel, in addition to observations carried out during the fieldwork that supports this ethnography, and discussion groups which took place within the I+D+i leading project framework, are the bases for the development of a first ethnographic approximation in the study of the interculturality as an educational paradigm for the management of diversity in schools, resulting from the migratory processes in Spain.

Finally, the fourth text, published together with Antonia Olmos Alcaraz in 2021, is entitled *¿Traectorías educativas interculturales? Relatos etnograficos de alumnado de aulas específicas de adaptación lingüística*. This scientific article has been published in the *Cuestiones Pedagógicas. Revista de Ciencias de la Educación* magazine, in the monograph on *Interculturalidad, Inclusión Cultural y Equidad en Iberoamérica*, coordinated by Gunther Dietz and Sonia García Segura. This text finalises the configuration of the analysis of interculturality as an educational paradigm aimed at the management of diversity in schools that results from the migratory processes in Spain, now analysed by way of the lived experiences of alumni of educational programmes such as ATAL in Andalusia. The experiences of these alumni, as empirical material in this text, have served as a means of studying the extent to which the trajectory of these pupils taught at school can be deemed intercultural, or not. The life stories provided by these pupils will be analysed here in relation to the theoretical proposals explored in the first text, with the intention of understanding which notions of the concept of interculturality are being defined in practice as part of the educational trajectories of those pupils to whom programmes such as ATAL are aimed. The ultimate aim of this text is to ask how interculturality, whilst an educational paradigm, serves as a model for the management of diversity in schools, resulting from the migration processes in Spain, in order to function as a tool in the perpetuation of colonial processes typical of modernity.

The texts in this doctoral thesis are arranged in this way in order to achieve the aim of ensuring that the work undertaken in each text, all of which are standalone texts, responds to the objectives established in the initial thesis project and to the theoretical study aim outlined for this purpose. It is therefore possible, thanks to the selected thesis format, to group all the ethnographic production that supports this research and all its results in the same text. We have aimed to offer a holistic vision of why interculturality as a paradigm has been constructed in Spain as an instrument for the management of diversity in schools as a result of migratory processes and, as is developed throughout the thesis, in a functional way and in a utilitarian sense by an educational system still very much anchored in colonial logic.

Table 1 summarises the articulation between the texts included in the compendium and the objectives of this research.

Table 1. Relationship between the texts included in the compendium and the objectives of this research.

	Text 1	Text 2	Text 3	Text 4
Objective 1	x	x	x	
Objective 2		x	x	
Objective 3		x	x	x
Objective 4	x		x	x
Objective 5	x			x
Objective 6				x

Source: own elaboration

In addressing the aforementioned issues, this doctoral thesis is organised in five sections as follows: *introduction, methodological questions, compiled texts, final observations and bibliographical references*. Following these sections, an additional *annexes* section will be included. These sections address the following tasks:

Introduction

- Introduction to the research.
- Definition of the theoretical study aim and the study objectives.
- Development of a doctoral thesis by publication from a compendium of texts and a description regarding how these works are organised.
- Thesis purpose.

Methodological questions

- Methodological justification regarding the choice to use ethnography as a methodology regarding the study objectives established in this doctoral thesis.
- Description regarding how the different study techniques and tools have been employed within this ethnographical framework, and the empirical materials that have consequently been produced.
- Description as to how the theoretical framework of this doctoral thesis has been constructed regarding the bibliographical review and the public policies of interest for this work.

Compiled texts

- Presentation of the works compiled in this doctoral thesis.
- Description of the quality indicators for each text.

Final observations

- Joint reading of the conclusive results and ideas resulting from the texts.
- Final observations.
- Future lines of research.

Bibliographical references

- List of bibliographical references of the thesis as a whole.

Annexes

-Life stories.

-Interview protocols.

-Observation protocols.

-Discussion group protocols.

The above is the organisation of this doctoral thesis by publication.

II. CUESTIONES METODOLÓGICAS

Justificación metodológica

La etnografía se planteó como metodología para esta investigación de acuerdo al diseño propio del proyecto de cabecera; así como en relación al objeto teórico de estudio de esta tesis doctoral, los procesos de construcción de la diferencia y la implementación de políticas públicas para la gestión de la diversidad en la escuela que se enuncian como interculturales. Así la etnografía como metodología de investigación es afín a esta propuesta de estudio por su carácter cualitativo y holístico.

La justificación para trabajar con metodologías de carácter cualitativo como la etnografía es que las técnicas de estudio con las que trabaja, tales como entrevistas abiertas³ (biográficas o de otro tipo), grupos de discusión u observación participante, están “al servicio de la interpretación” devenida del contacto –en tanto que interacción– entre los sujetos –ya sean investigadores e investigadoras o informantes– en relación con el objeto teórico de estudio investigado. Las metodologías y técnicas cualitativas, en este sentido, no aspiran a producir datos métricos sobre el objeto teórico de estudio en cuestión, sino que tratan de “analizar e interpretar” los significados y representaciones que diferentes informantes hacen sobre el mismo (Ortí, 1986).

La etnografía, como metodología cualitativa,

estaría definida por el énfasis en la descripción y en las interpretaciones situadas. Como metodología, la etnografía buscaría ofrecer una descripción de determinados aspectos de la vida social teniendo en consideración los significados asociados por los propios actores. Esto hace que la etnografía sea siempre un conocimiento situado (Restrepo, 2015: 163).

El carácter holístico de esta propuesta, tiene que ver con la capacidad metodológica de la etnografía por dar cabida –en tanto que poner en diálogo– a todos los significados producidos a lo largo del proceso de investigación sobre el objeto teórico de estudio. De acuerdo con Velasco y Díaz de Rada el holismo es “el conocimiento progresivo y cada vez *más amplio*⁴ del sistema de relaciones entre los objetos el que puede ayudarnos a concretar cada vez más, paradójicamente, los límites significativos que hacen que un objeto concreto sea inteligible” (2006: 121). Y para eso, en etnografía “las técnicas empleadas (...) deben ser tan flexibles como para acomodarse a la heterogénea naturaleza de las situaciones de trabajo y (...) de los datos” (Velasco y Díaz de Rada, 2006: 33).

Es por ello que para este proyecto, “el enfoque cualitativo orienta (...) el estudio (...) como una investigación de los *procesos*⁵ de producción y reproducción de lo social a través del lenguaje y de la acción simbólica” (Alonso, 1998: 45). “El análisis cualitativo enfoca de esta manera los procesos sociales como *procesos de producción de signos*⁶” (Alonso, 1998: 47). Así, “la objetividad conseguida de este modo no es otra cosa que el acceso a significados en un proceso de comunicación” (Velasco y Díaz de Rada, 2006: 30). Y para conseguir esto es fundamental “la capacidad de formar *inter-subjetividad*⁷” (Velasco y Díaz de Rada, 2006: 31-32). Esto último se trata de la capacidad de poner en relación las interpretaciones subjetivas que diferentes informantes hacen sobre el objeto teórico de estudio, lo que es posible en etnografía al poner en relación los significados producidos a partir de la puesta en común de diferentes materiales etnográficos

³ Los siguientes conceptos de entrevista se toman como similares en este texto: entrevistas abiertas, semiabiertas, semidirigidas y semiestructuradas. En relación todos ellos con la definición de entrevista semiabierta justificado más adelante en este mismo texto.

⁴ La cursiva de esta cita es propia del texto original.

⁵ La cursiva de esta cita es propia del texto original.

⁶ La cursiva de esta cita es propia del texto original.

⁷ La cursiva de esta cita es propia del texto original.

elaborados –con los aportes de diferentes técnicas de estudio– en el transcurso de la investigación.

En este sentido “la interpretación comienza ya en los niveles más básicos de la elaboración de datos. La interpretación es el resultado del trabajo de campo como *interacción social*⁸ del investigador con los sujetos de[] estudio, y es reflejo de esa interacción” (Velasco y Díaz de Rada, 2006: 49). En etnografía la interpretación forma parte de todo el proceso de investigación, está presente no solo en el análisis de los materiales producidos –por ejemplo cuando se presentan resultados en un texto científico–, también se dan interpretaciones en el diario de campo, así como, en las observaciones producidas en torno a la realización de entrevistas o grupos de discusión, lo que Pujadas, Comas y Roca (2010) llaman “diario de entrevistas”. Los primeros apartados de los guiones de entrevistas con los que se han trabajado en esta investigación actúan aquí como tal diario de entrevistas (ver apartados 1 y 2 de los anexos II, III, IV, V, VI, VII y VIII).

Este *diario de entrevista* permite contextualizar cada una de las entrevistas y dotar a éstas de una primera aproximación a la interpretación y análisis de sus significados en relación al objeto teórico de estudio. Además este diario de entrevista ayuda a contextualizar los discursos producidos durante la realización de la misma. Ya decían Hammersley y Atkinson al respecto que “tan importante como quién está presente en una entrevista es dónde y cuándo se realiza” (Hammersley y Atkinson, 1994: 139). A ello podría añadirse además cómo se ha realizado, o en qué condiciones se ha hecho la entrevista.

Así, y desde el inicio del trabajo de campo, el proceso analítico de esta etnografía se perfila desde una perspectiva interpretativa, en tanto que búsqueda de relaciones (Velasco y Díaz de Rada, 2006) entre los significados producidos en la aplicación de las diferentes técnicas de investigación. En la etnografía el análisis no se concibe como una fase distinta a la producción de datos, sino que ambas tareas van dándose la mano a lo largo de todo el proceso de investigación. De esta manera, el análisis en etnografía se concibe como un aspecto más de un proceso de investigación que se definiría como “cíclico” (Coffey y Atkinson, 2005: 21), en el ir y venir –en un sentido figurado– entre los materiales etnográficos producidos y las interpretaciones y análisis de estos, así como la producción de textos y posicionamientos teóricos.

Esta noción de análisis de tipo dialógico es clave en el proceso de investigación y con ella se configura el trabajo en torno al objetivo de estudio de interés aquí. Así se sigue fundamentando el uso de la metodología y técnicas cualitativas como la etnografía, en el sentido de que aunque,

para ser explicados, los *hechos sociales* se registran, correlacionan, cuantifican y estructuran (mediante *censos y/o encuestas estadísticas formalizadas*). Para ser comprendidos, los *discursos* se interpretan y analizan, bien a partir de cualquier texto (por ejemplo: documentos históricos, declaraciones a los medios de comunicación social, textos literarios etc.), bien –en la actual investigación (...)- mediante la *producción de los propios discursos* en situaciones de comunicación interpersonal más o menos controladas, como las que suponen las *entrevistas abiertas o semidirectivas y las discusiones de grupo*⁹ (Ortí, 1986: 189).

A lo que habría que añadir en este estudio etnográfico lo producido como observación participante, o como relatos de vida realizados a partir de entrevistas de carácter biográfico, ambas cómo técnicas de producción de datos etnográficos.

⁸ La cursiva de esta cita es propia del texto original.

⁹ La cursiva de esta cita es propia del texto original.

De otro lado había que aclarar que se podría “utilizar el enfoque cuantitativo para este proyecto, pero eso sí, restringiendo a aquellos aspectos de objeto que lo exigen o lo permiten sin pretender ni cuantificar lo que no es cuantificable, ni, mucho menos, convertir la cuantificación en el único y exclusivo objeto” (Alonso, 1998: 37). Para la investigación llevada a cabo en la realización de esta tesis doctoral, no resulta cuantificable de acuerdo a los objetivos de estudio, el qué se dice y el qué se hace sobre la atención educativa a la diversidad en retórica a la interculturalidad. No resulta cuantificable la trayectoria de una alumna o un alumno. Para conocer la experiencia social y cultural atravesada por la participación de escolares en programas educativos como el de las ATAL, se precisan de relatos y descripciones de los fenómenos sociales capaces de crear representaciones sociales –significados– sobre el objeto teórico de estudio.

No es útil para la elaboración de esta tesis doctoral operar con

el enfoque cuantitativo, mediante la encuesta estadística o cualquier apartado estadístico-descriptivo que, a través de censos o encuesta, registre y cuantifique los comportamientos externos, ya observados y observables, así como las expresiones conscientes de esos comportamientos –opiniones–, dándole la forma final de *datos matemáticamente operables*¹⁰ (Alonso, 1998: 39-40).

Esto llevaría a producir una serie de datos con los que difícilmente se podría operar en un análisis sobre trayectorias sociales o culturales –experiencias– vividas en torno a la construcción de retóricas de la interculturalidad en el contexto educativo.

En la consecución de los objetivos de estudio planteados “la tarea de la investigación social cualitativa es interpretar las estructuras del mundo de la intersubjetividad, o mundo social, que constituye la experiencia cotidiana” (Alonso, 1998: 51). Con este planteamiento metodológico se concibe que “la vía del conocimiento en ciencias sociales progresa mediante la comparación de interpretaciones alternativas; basadas en observaciones y no mediante el imposible método experimental” (Bertaux, 2005: 31). “El enfoque cualitativo (...) trasciende, por tanto, la experiencia sensorial cotidiana –su referibilidad o descriptividad lingüística– para adentrarse en las codificaciones culturales y simbólicas que construyen nuestro modo histórico de ver y vivir la realidad social misma” (Riesman, 1965: 420 en Alonso, 1998: 45). Es así cómo se justifica la utilización de la etnografía como método cualitativo de análisis y producción de datos en esta investigación, de otra manera no podrían estudiarse los procesos de construcción de la diferencia y la implementación de políticas públicas para la gestión de la diversidad en la escuela que se enuncian como interculturales.

Los materiales empíricos que se han producido en el marco de esta propuesta metodológica se presentan en esta tesis doctoral como parte de los trabajos que forman parte del compendio de textos. Resultaría reiterativo traer a este apartado todas las cuestiones metodológicas que ya se desarrollan en cada texto. De esta manera este apartado metodológico de la tesis doctoral se concibe como un espacio en el que justificar, como se ha hecho anteriormente, el por qué utilizar la etnografía como metodología de producción de datos en esta investigación, así como presentar algunos apuntes de carácter general sobre los datos producidos finalmente mediante esta metodología y su análisis, cuestión que se expone a continuación.

¹⁰ La cursiva de esta cita es propia del texto original.

Sobre esta propuesta metodológica

En los textos que forman parte del compendio de trabajos traídos a esta tesis doctoral se exponen y contextualizan, de manera concisa, las herramientas y técnicas de estudio con los que se ha trabajado en esta investigación de cara a la producción de datos empíricos. Si bien, era necesario hacer en este apartado de carácter metodológico algunas anotaciones al respecto de cómo se ha abordado la realización de esta etnografía, qué técnicas y herramientas se han puesto en marcha durante su desarrollo o cuáles han sido los datos empíricos se han producido a partir de las técnicas de investigación utilizadas.

En el marco de esta propuesta metodológica se ha realizado trabajo de campo en el contexto educativo formal. Esto ha permitido poner en marcha técnicas como la observación participante. Las observaciones realizadas a lo largo de las diferentes jornadas de trabajo se anotaron en el diario de campo, herramienta que fue fundamental para producir información sobre el campo de estudio y las dinámicas de quienes confluían en él.

En la tabla número uno se pueden ver cuáles han sido los tipos de centros en los que se ha llevado a cabo la observación participante, el número de observaciones y los periodos de las mismas. Estas observaciones tuvieron lugar en diferentes espacios de los centros educativos.

Tabla 1. Observación participante

Tipo de centro	Número de observaciones¹¹	Lugar (Provincias)	Periodos (Cursos escolares)
Centros de Educación Secundaria (10)	65	Huelva Córdoba Cádiz Granada Sevilla	Curso 2014/2015 Curso 2015/2016
Centros de Educación Infantil y Primaria (14)	64	Huelva Cádiz Granada Sevilla	Curso 2014/2015 Curso 2015/2016
Total	129		

Fuente: elaboración propia.

¹¹ Total de observaciones realizadas en cada tipo de centro educativo en el marco del proyecto en I+D+i de cabecera y para las provincias señaladas en cada caso.

Al mismo tiempo la inmersión en el trabajo de campo facilitó el encuentro con aquellas y aquellos profesionales, de diferente perfil educativo, que desarrollaban su labor profesional en los centros educativos a los que tuvo acceso la investigación. Con dichos profesionales se realizaron entrevistas de carácter semiabierto, siguiendo el guion que se muestra en los anexos IV y VIII. En relación a esto, la tabla número dos muestra los perfiles profesionales de quienes han participado de estas entrevistas semiabiertas y el número total de entrevistas que se han realizado por cada perfil.

Tabla 2. Entrevistas realizadas y perfiles de los entrevistados y entrevistadas

Perfiles educativos	Número de entrevistas ¹²
Profesorado del ATAL	6
Profesorado ordinario	25
Administración educativa provincial	1
Dirección escolar	4
Jefatura de estudios	2
Equipo Orientación Educativa	3
Coordinación de Área de Compensación Educativa	2
Pedagogía Terapéutica	1
AMPA	1
Total	45

Fuente: elaboración propia.

Además en el proceso de elaboración de esta etnografía, y en el marco del proyecto de cabecera, se realizaron grupos de discusión donde participaron tanto profesionales educativos, como investigadores e investigadoras de tal proyecto y otros afines. En la tabla número tres pueden verse las temáticas abordadas en los grupos de discusión y el número de participantes en cada uno.

Tabla 3. Grupos de discusión

Temáticas grupos de discusión	Número de participantes
Relación investigación-práctica docente en el ámbito de las ATAL	6
ATAL fuera del aula versus ATAL dentro del aula. Enfoques interculturales en la escuela y papel de la ATAL	7
Organización en las ATAL : tiempos de permanencia	10
Profesorado del ATAL. Formación y carrera docente en la relación con otros agentes externos.	10
Percepciones y valoraciones del impacto del programa	10

¹² Estos número totales suman las entrevistas realizadas con cada perfil profesional en el conjunto de provincias donde se ha llevado a cabo el proyecto en I+D+i de cabecera.

ATAL	
Imaginario social sobre la inmigración y los inmigrantes en la escuela	13
Representaciones y discursos sobre el alumnado procedente de la inmigración	14
Dialéctica “identidad/alteridad”	8
La lengua como objeto de intervención para la “integración” del alumnado inmigrante	13
ATAL. Evolución, normativa e implementación	14
Las ATAL como espacio socio-afectivo	8
La investigación en/de la escuela	13
Planes de acogida y aprendizaje de la lengua	14
Los dispositivos ATAL	8

Fuente: elaboración propia.

La última herramienta con la que se ha trabajado en el marco de esta etnografía ha sido la entrevista biográfica. Tales entrevistas se han llevado a cabo con antiguo alumnado de programas educativos como el de las ATAL. Algunas de estas entrevistas biográficas han servido posteriormente para producir relatos de vida (ver Anexo I). La tabla número cuatro muestra gráficamente información sobre el total de alumnado entrevistado y el número de entrevistas biográficas realizadas con cada alumna o alumno.

Tabla 4. Entrevistas biográficas.

Alumnado ¹³	Número de entrevistas
Jihane	2
Mamadou	1
Frederika	2
Yen	2
Srbuhi	3
Nicoleta	2

Fuente: elaboración propia.

Los relatos de vida se han producido principalmente a partir de algunas de estas entrevistas biográficas, complementándose con información procedente de las observaciones realizadas durante el trabajo de campo. Los mismos se han concebido en esta investigación en línea con la propuesta de relatos de vida de Bertaux (2005). Siguiendo a este autor se ha entendido el relato de vida como la descripción que hace una persona sobre el transcurso de su vida, en un momento determinado de esa vida, y en relación a una investigación. Esto quiere decir que el relato de vida responde a la narración que una persona hace, en tanto que informante, sobre su trayectoria vital en torno a sus experiencias, y en relación a un objetivo de estudio.

¹³ El nombre de estas alumnas y alumnos es ficticio.

En este sentido, y en lo que respecta al marco metodológico de esta investigación, los relatos de vida suponen la descripción que hace el alumnado de programas educativos como el del las ATAL, en tanto que protagonistas, sobre su experiencia en estos programas educativos.

Trabajar con esta noción de relatos de vida, ha supuesto para esta etnografía, realizar una serie de entrevistas de carácter biográfico con cada informante, a partir de las cuales ser capaces de construir un relato completo que aúne las experiencias descritas por cada informante en el desarrollo de tales entrevistas.

Estos relatos de vida se han elaborado entendiendo que “el relato debe ser lo más cercano posible a las palabras del entrevistado [o entrevistada], y [que] el investigador debe tratar de minimizar su intervención en el texto” (Atkinson, 1998: 3-8 en Mallimaci y Giménez, 2006: 176). Por ello, en la presente investigación, los relatos de vida han sido construidos en una labor de dar sentido textual al conjunto de narraciones que cada alumna y alumno ha hecho a lo largo de las entrevistas mantenidas. Si bien, esto siempre se ha hecho manteniendo la literalidad de sus narraciones.

El interés en producir relatos de vida en el marco de esta etnografía, está en que “los relatos de vida ponen en evidencia la trama social a través de lo particular” (Barbieri, 2014: 24). De esta manera, la presente investigación aborda un estudio sobre los procesos de construcción de la diferencia y la implementación de políticas públicas para la gestión de la diversidad en la escuela que se enuncian como interculturales. Tales procesos son analizados a través de las experiencias particulares del alumnado al que van dirigidos programas educativos como el de las ATAL, los cuales enuncian como interculturales sus instrucciones para la gestión de la diversidad en la escuela producto de los procesos migratorios.

Así, y una vez han sido producidos esos relatos de vida, entendemos que “la tarea del investigador implica descubrir los discursos sociales, culturales, institucionales, en los que se inscribe el relato de sus interlocutores” (Barbieri, 2014: 25). Es entonces en este punto donde la noción holística de la etnografía cobra más sentido, en dar significación al relato que sobre una cuestión de investigación narran diferentes informantes, y ahí es fundamental no solo la intersubjetividad, sino la puesta en relación de los relatos de vida con otros materiales empíricos producidos. Los relatos de vida producidos en el marco de la presente investigación etnográfica no dirían nada sobre interculturalidad sin ponerlos en relación con las conceptualizaciones teórico-científicas sobre este término, o los significados construidos al respecto estudiados a través de las observaciones producidas en el diario de campo, los grupos de discusión o las entrevistas semiabiertas. En este sentido, la triangulación en etnografía va a suponer la validación a través de la puesta en diálogo de la multiplicidad de perspectivas (emic y etic) derivada de la aplicación de diferentes técnicas de investigación. Y es que “según este replanteamiento de la etnografía como testimonio de un diálogo, el trabajo de campo se auto-limita a una empresa hermenéutica de auto-reflexión frente a la experiencia del otro” (Crapanzano 1977, Marcus y Cushman 1982 en Dietz, 2011: 8).

De esta manera, los relatos de vida de alumnado inserto en programas educativo como el de las ATAL, son esenciales para esta investigación, en tanto que traen a primer plano la noción experiencial de aquellos y aquellas a quienes se dirigen en este caso políticas educativas de tinte intercultural en la escuela.

El interés de esta etnografía en trabajar con relatos de vida, está entonces en visibilizar cómo experimenta el alumnado de programas educativos como el de las ATAL aquello de la interculturalidad, de tal forma que estos relatos de vida sirvan para dar voz a los procesos

sociales que se derivan de la implantación de políticas educativas interculturales, desde abajo, desde cómo performan las trayectorias educativas del alumnado al que van dirigidas. Ya que

el uso de fuentes orales y de narrativas biográficas entre los sectores populares y subalternos con fines de reconstrucción histórica permite, no solo la revalorización de unos sujetos sociales postergados y desvalorizados, sino que además “puede permitir el surgimiento de nuevas alternativas a dilemas sociales por medio del rescate de la participación de agentes hasta entonces excluidos de los relatos históricos”(Pujadas Muñoz et al., 2010).

De otro lado, es preciso hacer mención en este punto, a que la elección del alumnado de programas educativos como el de las ATAL con el que se han mantenido entrevistas biográficas de cara a la construcción de relatos de vida, tiene que ver con el devenir de la investigación y los contactos establecidos en el desarrollo de ésta. El alumnado entrevistado ha sido antiguo alumnado de este tipo de programas educativos con el que se ha contactado a través del profesorado del ATAL de los centros educativos donde se ha hecho trabajo de campo dentro del proyecto de cabecera, o bien a través de la puesta en contacto entre investigadoras e investigadores del mismo proyecto.

Describir este proceso es de interés en el marco de esta etnografía –ampliando la anterior justificación metodológica para el caso concreto de los relatos de vida–, ya que “en etnografía, la selección *muestral*¹⁴ de informantes suele ser posterior al conocimiento previo de las segmentaciones socialmente significativas obtenido mediante la interacción, la adaptación de roles y la asimilación de rutinas” (Velasco y Díaz de Rada, 2006: 112). “En este tipo de diseños muestrales se parte del supuesto que las características y distribución de la población no se conocen de antemano y que el tamaño de la muestra no está definido previo al trabajo de campo” (Serna, 2019: 190). Este proceso de muestreo,

no se define por la cantidad de participantes seleccionados sino por el significado y pertinencia de los datos relevados, de los participantes, los relatos y experiencias para la comprensión del fenómeno de estudio y la contribución al proceso de saturación teórica (Morse, 2007: 243) El investigador va identificando sujetos y sus relaciones con otros, construyendo el objeto de estudio por la redundancia o no de significados aportados en los nuevos casos que se agregan (Serna, 2019: 191).

Es lo que se conoce en metodología cualitativa como un muestreo por bola de nieve (Serna, 2019). De esta manera, y cómo se describe ampliamente en el compendio de textos, se han elaborado cuatro relatos de vida a partir de diversas entrevistas biográficas mantenidas con Jihane, Yen, Srбуhi y Nicoleta.

De otro lado, para la presente tesis doctoral, así como para la producción de las diferentes obras que se presentan en ella, se ha realizado un trabajo de búsqueda bibliográfica y documental. Así se ha llevado a cabo una revisión bibliográfica de tipo narrativo, sobre los diferentes aspectos teóricos a abordar. Al mismo tiempo que se ha realizado una revisión de los textos de aquellas políticas públicas de interés para la investigación. Este trabajo ha permitido configurar el marco teórico con el que se estructura el análisis de datos en la presente tesis doctoral, y que ha permitido establecer discusiones al respecto de los objetivos planteados y producir resultados.

Finalmente es preciso mencionar en este apartado que el trabajo de análisis de los materiales empíricos se ha realizado tras la codificación de estos datos con un software de análisis cualitativo, en concreto NVivo. De esa forma se ha podido crear un cuerpo de categorías que ha facilitado el posterior manejo de los datos, de cara a la construcción de diferentes discusiones sobre el objeto de estudio. En el caso de los materiales empíricos resultado de las entrevistas de

¹⁴ La cursiva de esta cita es propia del texto original.

cualquier tipo, los grupos de discusión o los relatos de vida, la definición de estas categorías ha estado relacionada en gran medida con los ítems de los protocolos de entrevista y discusión utilizados, en base a los cuales se han creado subcategorías, de manera inductiva, que han facilitado después el acceso a la información de interés para cada parte de este trabajo. Con respecto a la categorización del material empírico que resulta del diario de campo, también se ha trabajado de forma inductiva, de manera que se han ido creando categorías sobre los datos en función de la aparición de ciertas temáticas.

Hasta aquí la descripción metodológica que se establece en esta tesis doctoral como marco general de cuestiones metodológicas. Esta metodología ha tomado forma en publicaciones y envíos como los que se traen al siguiente compendio de textos. A lo largo del siguiente bloque se presentan los trabajos a partir de los que se han desarrollado los diferentes aspectos metodológicos expuestos brevemente en este apartado.

III. TEXTOS COMPILADOS

Texto 1

Lastres Aguilar, Nazaret (Enviado). Paradigma Intercultural en España: Un modelo educativo de gestión de la diversidad para las migraciones. *Revista Internacional de Estudios Migratorios*.

Indicadores de calidad según MIAR (Matriz de Información para el Análisis de Revistas)

Indizada en:

Emerging Sources Citation Index, Scopus, DOAJ, DIALNET.

Evaluada en:

LATINDEX. Catálogo v2.0 (2018 -); Directory of Open Access Journals; ERIHPlus;
LATINDEX. Catálogo v1.0 (2002 - 2017); REDIB. Red Iberoamericana de Innovación y conocimiento científico.

Resumen

Introducción

El paradigma intercultural en España comienza a construirse en los años 90 del pasado siglo, y consigue su auge en las primeras décadas del siglo XXI. En este contexto la producción científico-teórica y la promulgación de políticas públicas definidas por el término de la interculturalidad, van a contribuir a la construcción de un paradigma educativo en cuanto a lo que a gestión de la diversidad y procesos migratorios se refiere. Estudiar esto a la luz de qué nociones se han dado sobre este paradigma, y cómo han operado éstas a nivel educativo, presenta aquí una discusión sobre cómo la interculturalidad ha sido una moda teórico-política que responde a las lógicas del sistema mundo moderno colonial.

Método

Revisión teórica sobre el paradigma intercultural y las políticas educativas al respecto en España.

Resultados

En España, se entiende que 1) la interculturalidad es una cuestión que tiene que ver con las migraciones. 2) Que la diversidad en el país es producto de los procesos migratorios. 3) Y que la interculturalidad es un paradigma que hace referencia a procesos educativos. Así se ha producido el auge del paradigma intercultural en España.

Discusión y/o Conclusión

Plantear la construcción del paradigma intercultural en España como un modelo de gestión de la diversidad para las migraciones, que perpetúa procesos sociales de tipo colonial.

Palabras Clave

Interculturalidad, Educación, Migraciones, Colonialidad.

Abstract

Introduction

The intercultural paradigm in Spain begins to be built in the 90s of the last century, and gets its peak in the first decades of the 21st century. In this context, scientific-theoretical production and the promulgation of public policies defined by the term of interculturality will contribute to the construction of an educational paradigm as regards the management of diversity from migratory processes. Studying this in the light of what notions have been given to this paradigm, and how they have operated at the educational level, here presents a discussion on how interculturality has been a theoretical-political fashion that responds to the logic of the colonial modern world system.

Method

Theoretical review on the intercultural paradigm and educational policies in Spain.

Results

In Spain, it is understood that 1) interculturality is a matter that has to do with migration. 2) That diversity in the country is a product of migration processes. 3) And that interculturality is a paradigm that refers to educational processes. This is how the rise of the intercultural paradigm has taken place in Spain.

Discussion and/or Conclusion

To propose the construction of the intercultural paradigm in Spain as a model of the management of the diversity for migrations, which perpetuates colonial social processes.

Keywords

Interculturality, Education, Migrations, Coloniality.

1. Introducción

La producción teórica sobre interculturalidad, en relación a políticas públicas sobre educación, fue una cuestión de auge en la investigación científica de la década de los años 90 del siglo XX y la dos primeras décadas de los 2000 del siglo XXI –como apuntan las publicaciones científicas y la fecha de promulgación de las políticas públicas referenciadas en este artículo–. Entonces “en España comienza a discutirse sobre interculturalidad (...) en primer lugar a partir de reflexiones que surgen desde la comunidad científica, concretamente en el ámbito educativo y para hablar de educación intercultural” (Olmos y Contini, 2016a: 692). A esto se refería Dietz (2012) con *la pedagogización de la interculturalidad*. Con anterioridad no se encuentran referencias al uso del concepto de interculturalidad ni en la teoría científica ni en la política educativa, como afirma a lo largo de su tesis Contini (2015), quién además apunta a que el uso teórico-político del concepto de interculturalidad en el contexto educativo está relacionado con los comienzos del discurso sobre migración en España. En esta línea trabajos recientes como el de Garreta-Bochaca, Macia-Bordalba y Llevot-Clavet (2020), demuestran¹⁵ cómo ese uso teórico-político de lo intercultural sigue relacionado en la actualidad con la cuestión migratoria y educativa.

Así se puede afirmar que en España “el grueso de la producción teórica y de investigación empírica (...) tiene que ver por tanto con el tipo de diversidad representada por el colectivo identificado con el calificativo de ‘inmigrante’ ” (García y Granados, 2002, citado en Olmos y Contini, 2016a: 686). Y que “las políticas públicas de tinte intercultural –cuando existían, porque hoy son testimoniales– han venido incidiendo en la necesidad de intervenir sobre todo sobre la población identificada como inmigrante” (Olmos y Contini, 2016a: 686).

Este es el estado de la cuestión a la que apuntan la mayoría de trabajos citados a lo largo de este texto. Sin embargo aunque algunos trabajos argumentan esto estableciendo una relación con el aumento de la población extranjera en los años 90, y la diversidad en el país, y por ende en las escuelas, sería más adecuado entender que no se debe tanto a dicha cuestión (aumento de la diversidad), sino de la creciente percepción de ésta (Olmos y Contini, 2016a).

En España, entonces se entiende que: 1) la interculturalidad es una cuestión que tiene que ver con las migraciones; 2) que la diversidad en el país es producto de los procesos migratorios; 3) y que la interculturalidad es un paradigma que hace referencia a procesos educativos. Así se ha producido el auge del paradigma intercultural en España.

El objetivo de estudio de este texto es entonces comprender el modo en el que, en España, se ha llegado a construir la interculturalidad como paradigma educativo de gestión de la diversidad en relación a los procesos migratorios. El interés es cuestionar cómo se ha construido el paradigma de la interculturalidad en España, como *teoría totalitaria*¹⁶ (Castro y Restrepo, 2008) en torno al fenómeno migratorio y los *efectos de poder*¹⁷ (Castro y Restrepo, 2008) de las instituciones encargadas de la atención educativa al respecto.

¹⁵ Este trabajo compara dos estudios empíricos realizados en el contexto educativo catalán. El primero realizado durante el curso 2000/2001 –cuando este trabajo identifica un periodo de inmigración incipiente y el comienzo del discurso intercultural en Cataluña–. Y un segundo estudio en 2015/2016 –cuando este trabajo identifica una consolidación de la cuestión migratoria y del discurso intercultural en Cataluña–.

¹⁶ Con *teoría totalitaria* nos estamos refiriendo a cómo el grueso del total de teorías sobre la interculturalidad tienen que ver tan solo con el fenómeno migratorio.

¹⁷ El interés en este sentido es conocer qué poder tienen tales entidades en la construcción de significados sobre lo intercultural, y qué efectos tienen sus prácticas educativas -que enunciadas como interculturales- van a definir las trayectorias educativas de aquellos y aquellas escolares construidos como alumnado inmigrante y/o extranjero.

Comprendiendo que lo intercultural se ha construido en torno a discursos de poder, un análisis del paradigma intercultural se aproxima entonces a una crítica sobre cómo se ha gestado la interculturalidad como moda teórica-política de acuerdo a las estructuras de la colonialidad (Quijano, 2000), en el uso de diferentes nociones de este término utilizadas de acuerdo a lógicas de poder de los márgenes del “sistema mundo moderno colonial” (Castro y Grosfoguel, 2007: 57).

La relevancia actual de lo que se plantea y discute a continuación sobre interculturalidad, está motivada aquí por una premisa principal, cuestionar cómo diferentes nociones sobre lo intercultural en el contexto educativo, han sido de utilidad en la promulgación de diferentes políticas educativas. Y algo aún más relevante, cómo han variado a lo largo de la historia de la producción científico-teórica las fundamentaciones teóricas sobre interculturalidad y qué nociones han definido el término en la producción de políticas públicas educativas, en este caso españolas. Ejemplo de ello es la Orden que regula las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística –de aquí en adelante ATAL– (Boletín Oficial de la Junta de Andalucía (BOJA), 2007). Un programa de atención educativa que nace en los años 90 en España¹⁸, destinado a gestionar la atención a la diversidad de una agrupación de alumnado construido social y culturalmente como diferente, en este caso conceptualizado y definido como inmigrante y/o extranjero.

2. Metodología

La metodología de trabajo seguida en la elaboración de este texto, ha supuesto el estudio de la producción científico-teórica sobre interculturalidad desde los años 90 hasta la fecha, así como de las políticas públicas educativas promulgadas desde entonces¹⁹.

De esta manera se presenta aquí una revisión teórica de tipo narrativo que parte de la puesta en común de los planteamientos de García, Pulido y Montes del Castillo (1999) y Diezt y Mateos (2011) sobre *educación intercultural*. El diálogo entre ambas propuestas se amplía con la revisión crítica de las publicaciones del *Journal of Intercultural Studies*; así como diferentes textos sobre interculturalidad publicados en otros medios y formatos científico-académicos.

3. Sobre el concepto de interculturalidad

En el contexto de producción científica español, y ya en los años 90, se definía²⁰ el paradigma intercultural al mismo tiempo que se establecían toda una serie de modelos de educación intercultural fundamentados teóricamente. Modelos teóricos que, si bien, se producen en relación al plano educativo y la gestión de la diversidad en la escuela –fundamentalmente–, pueden extrapolar sus fundamentaciones teóricas a cualquier otro ámbito.

¹⁸ Estas aulas se dan normativamente en 2007, a partir de la Orden de 15 de enero por la que se regulan las medidas y actuaciones a desarrollar para la atención del alumnado inmigrante, especialmente, las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística; Si bien, el trabajo en actividades educativas que desembocarían en la definición de la tarea educativa en estas aulas comenzó en los años 90, con el trabajo de un proyecto piloto con el cual estos programas educativos ya funcionaban en algunos centros andaluces desde el curso 1996/97 a cargo de un proyecto de investigación titulado *escolarizando al alumnado inmigrante*. Y más tarde entendidas dentro del I Plan Integral de Integración en Andalucía de 2001 (Fernández y Castilla, 2013: 248).

¹⁹ Esta relación temporal ha quedado justificada a lo largo del presente texto.

²⁰ Estos modelos y fundamentaciones han sido formulados tras un análisis de las políticas y prácticas educativas estudiadas por investigadores e investigadoras de diferentes áreas científicas. Los trabajos de estos autores y autoras no proponen tales definiciones sobre el concepto de interculturalidad, sino que configuran –en tanto que dan forma– un esquema sobre las diferentes nociones del término de interculturalidad que han surgido de sus análisis a modo de interpretación.

La variedad de definiciones que se han producido sobre lo intercultural se han formulado desde distintos posicionamientos teóricos y políticos. Así las nociones de interculturalidad han pasado de concepciones asimilacionistas del término, y multiculturales, a posicionamientos decoloniales en cuanto a la definición teórica o política de éste. De esta manera cuando se habla de interculturalidad se abre una variedad de formas de concebir el término.

Gran parte de las nociones sobre interculturalidad se dan sobre conceptualizaciones de multiculturalidad, asumiendo los predicados de ésta. Así la interculturalidad va a definirse –al igual que lo hiciera el multiculturalismo– como el reconocimiento de la diversidad, desde perspectivas asimilacionistas y de homogenización social. Esto puede deberse en parte a que aquello de la multiculturalidad –multiculturalismo– y la interculturalidad –interculturalismo– ha sido tomado por igual, como sinónimo lo uno de otro (Hadjisoteriou y Angelides, 2016). Incluso se llega a definir la interculturalidad –interculturalismo–, y la multiculturalidad –multiculturalismo–, como complemento o condición la una de la otra (Wieviorka, 2012).

Este es el caso de posicionamientos teóricos que conciben la noción de interculturalidad como la conexión (Garreta-Bochaca et al., 2020; Wieviorka, 2012), la hibridación o el intercambio de significados culturales (Zapata-Barrero, 2015); la interculturalidad entendida como un proceso de comunicación (Kohls and Knight citando en Aman, 2015). Se llega incluso a concebir una noción de interculturalidad como competencia –en referencia a una habilidad– social en la producción de relaciones sociales (Martín y Pirbhai Illich, 2016).

Así lo intercultural se concibe como retórica a la interacción en la construcción social del yo y el otro (Dervin y Hahl, 2015, citado en Martín y Pirbhai-Illich, 2016), como la interacción entre personas de diferentes orígenes²¹ (Zapata-Barrero, 2015). Esta noción sobre interculturalidad, definida bajo concepciones esencialistas y monolíticas de cultura, concibe esferas sociales propias –la mía y la del otro–, y comunes, pero fronterizadas simbólicamente. Así se construye un yo *conocedor* separado de un otro *objeto conocido* y un tercer espacio donde se crea conocimiento común, donde el yo y el otro se relacionan (Martín y Pirbhai-Illich, 2016). De acuerdo a esto la interculturalidad se define como retórica a la interacción en las relaciones interpersonales (Zapata-Barrero, 2015). Hadjisoteriou y Angelides (2016) lo conceptualizan como espacios sociales:

Cultural boundaries alter and overlap to create a third space, within which locals and immigrants share a hybrid cultural identity. Interculturalism asserts that teachers and students ought to recognize oppression by promoting education for empathy, moral consciousness and examination of discrimination from the victim's perspective (Banks como se citó en Hadjisoteriou y Angelides, 2016: 37).

Esos espacios de los que hablan Hadjisoteriou y Angelides (2016), conciben la interculturalidad como una herramienta para el encuentro, el diálogo o la negociación como retórica de las relaciones interpersonales de individuos en sociedades diversas (García Canclini, 2004; Hamel, 2008; Hopenhayn, 2009 y Us Soc, 2009, citado en Solano-Campos, 2013). Como si hubiera sociedades no diversas. Pareciera, como apunta Zapata-Barrero (2015) en alusión a Allport (1954), que una sociedad solo se diversifica producto de los procesos migratorios, inmigratorios más bien, y la teoría del contacto como máxima intercultural. Definiendo lo intercultural –como ocurriera con lo multicultural– desde nociones reduccionistas del concepto de cultura, entendiendo la interculturalidad como una cuestión relacional entre dos o más *conjuntos culturales* (Dervin y Hahl, 2015, citado en Martín y Pirbhai-Illich, 2016). Definir la interculturalidad como retórica a las relaciones sociales entre culturas, implica conceptualizar este último término como

²¹ Orígenes definidos de manera reduccionista, asumiendo como noción de cultura esencialismos como por ejemplo, las concepciones administrativas del concepto de nación.

espacios con lógica propia, particular y definidos en sí mismos (Garéis, 1995, citado en Dunne, 2017). Esto implica una definición del concepto de alteridad encajado en esquemas reduccionistas que esencializan el concepto de cultura.

En respuesta a lo anterior se han dado nociones sobre lo intercultural como la que propone propiamente Gilroy (2008) con el concepto de *convivialidad*, que sin abandonar la retórica interaccional, apuesta por una retórica interaccional más allá de lo folclórico.

O apuestas como la de Vertovec (2007) y su concepto de *súper-diversidad*, con el que este autor quiere hacer visible la complejidad del término diversidad. Él habla de *la diversificación de la diversidad*, en referencia a la heterogeneidad de los flujos migratorios. El caso es que este concepto vuelve a reproducir los mismos esquemas de otrerización, en relación a la interculturalidad; los que la relacionan con concepciones centrales como la de diversidad, siempre en referencia al fenómeno migratorio. Además esta conceptualización plantea una cuestión en relación al propio término de diversidad, ¿no es suficientemente explicativo en sí mismo?

Estas nociones sobre lo intercultural se dan presentando éste paradigma como la superación de la multiculturalidad (Martín y Pirbhai-Illich, 2016), como crítica a este concepto y su visión esencialista de la diversidad que categoriza a las personas a razón de su *origen* nacional, étnico, religioso, lingüístico, etc. –como si éste tuviese sentido propio– (Zapata-Barrero, 2015).

Aun en los últimos años se sigue concibiendo el interculturalismo como una alternativa al multiculturalismo:

Interculturalism, more so in Europe than Australia, is being increasingly promoted as an alternative to multiculturalism (see, Council of Europe Ministers, 2008). While multiculturalism tends to preserve cultural differences, interculturalism recognises and facilitates cultural exchange; it more strongly emphasises the importance of dialogue and communication between cultural groups (Sze y Powell, 2004; Bouchard, 2011; Meer y Modood, 2011 y 2012; Brahm Levey, 2012, citados en Blair, 2015).

Pareciera que lo intercultural es la cura a lo multicultural, en una razón dicotómica de entender como positivo lo primero, y negativo lo segundo:

Hence the positive connotations of the notion of interculturality are at war with the negative associations of the word multiculturalism. Or, as argued by academic commentators, while multiculturalism both begins and ends by making a diagnosis, intercultural education offers a cure: “learning to live in an ethnically and culturally diverse society” (Leeman, 2003: 31) (Aman, 2015).

La interculturalidad es definida entonces desde una visión axiológica, de acuerdo a fundamentaciones teóricas de este paradigma educativo definidas desde retóricas de la tolerancia o el respeto a las diferencias:

Interculturalidad is also considered an axiological vision; a theory of values or set of universal human rights and morals such as respect, tolerance, empathy, equilibrium, harmony, equity, and synchrony, which are desirable for the creation of democratic societies (Giménez Romero; Bernal; Salazar Tetzagüic como se citó en Solano-Campos, 2013).

Incluso se dan nociones de lo intercultural presentando este paradigma como el solucionador del problema de la diversidad (Stevens et al., 2008, citado en Dunne, 2017; Page, 2007, citado en Zapata-Barrero, 2015); habría que decir de la problematización de la diversidad. Lo que se da tras esa retórica axiológica que presenta a la interculturalidad como un modelo que pone en valor,

como capital social, las diferencias. Así todos los individuos o agrupaciones sociales, se enriquecen (Solano-Campos, 2013), en una visión idealista sobre las relaciones sociales.

Este análisis sobre las nociones desde las que se ha construido el paradigma intercultural demuestra que éste se ha definido como retórica de una conceptualización evolucionista, en la superación nociones y fundamentaciones teóricas del concepto. Lo intercultural, en relación a programas educativos –como el ejemplo traído aquí y discutido más adelante, el ATAL– se ha utilizado como una variante progresiva del multiculturalismo (Meer y Modood, 2011, citado en Blair, 2015). Así ocurre que

con esta manera de pensar la cultura en términos evolucionistas el tipo de reconocimiento y respeto a la diversidad que vehiculan las políticas educativas, lejos de cuestionarse las relaciones de poder que subyacen a las interacciones entre grupos, propicia nuevas estrategias de dominación que “apunta[n] no a la creación de sociedades más equitativas e igualitarias, sino al control del conflicto étnico y la conservación de la estabilidad social” (Walsh, 2012: 64) (Olmos y Contini, 2016b: 40-41).

Es por esto que lo intercultural se presenta con respecto al multiculturalismo “como a una ‘opción occidental’ de gestión de las diversidades que (...) termina siendo una estrategia de dominación cuyo objetivo es el control del conflicto étnico con el propósito de apoyar el sistema dominante (Walsh, 2010; 2012)” (Contini, 2015: 28).

La problematización de este supuesto es que estas nociones de interculturalidad se dan bajo las mismas retóricas de otredad (Soria, 2014). Lo que ha ocurrido en América Latina y lo que ocurre con el paradigma intercultural en España, es que éste se ha gestado asumiendo los presupuestos coloniales de la diferencia en la gestión de la diversidad.

Además, las nociones sobre el paradigma intercultural se dan siempre de acuerdo al modelo social vigente donde “lo intercultural fue asumiendo un sentido socio-estatal de burocratización” (Walsh, 2010: s/p). Como “parte del aparato de control y de la política educativa estatal. (...) [E]sta oficialización ha representado un cuchillo de doble filo: por un lado, el reconocimiento merecido y, por otro, (...) la instalación de mecanismos de regulación” (Walsh, 2010: s/p). Esto deriva en la institucionalización de los discursos y las prácticas enunciados como interculturales en cualquiera de las nociones de este paradigma aquí presentadas, perdiendo su potencial crítico y asumiendo, en la oficialización de políticas interculturales, las lógicas sociales –educativas– imperantes (Tubino, 2013). Sobre ello discutiremos en apartados posteriores a éste.

La problematización viene de que el reconocimiento a agrupaciones como la migrante en España, no es sobre la complejidad de procesos sociales en los que está inserta, por ejemplo, la trayectoria educativa de una agrupación de alumnado conceptualizada como inmigrante y/o extranjera; sino en el reconocimiento de estas agrupaciones desde una autoridad social superiorizada, en régimen jerárquico, que asume el poder social –en este caso educativo–, como el caso de autoridades públicas o el Estado (Wieviorka, 2012). De ahí que Zapata-Barrero (2015) hable de interacción vertical de las nuevas minorías (para este autor los recién llegados, los migrantes) con la sociedad mayoritaria. Para este autor la interculturalidad es la fuerza de reconocimiento de la diversidad que supone para el sistema moderno colonial el fenómeno migratorio. Algo que no es casual para trabajos que apuntan a que lo intercultural es una retórica sobre un proyecto que “no es sólo político, sino también epistémico” (Walsh, 2007: 32).

Las diferentes nociones sobre interculturalidad implican, según la identificación de esos otros a los que se dirigen las políticas públicas educativas como inmigrantes y/o extranjeros, “que se mire a la diversidad desde un punto de vista principalmente nacional y étnico” (Olmos y Contini, 2016a: 685). Hablar de interculturalidad en estos términos para autores como Tubino (2013),

resulta contradictorio de acuerdo a la lógica homogenizadora de la construcción de lo nacional, donde las políticas públicas actúan como transmisor, como herramienta asimiladora a lo nacionalmente hegemónico. Para Tubino (2013) es paradójico, por tanto, que los Estados-nación persigan la interculturalidad. Aunque, efectivamente, la interculturalidad como paradigma educativo se haya convertido en una retórica de Estado (Hadjisoteriou y Angelides, 2016).

Reduciendo todo lo relativo a lo cultural a lo nacional, se establece un concepto de cultura reduccionista que deja de lado nociones de este concepto holistas en la comprensión de la complejidad del término. Así en el caso del alumnado de programas educativos como el ATAL, a quién se prevé una atención educativa a la diversidad definida como intercultural, se les presente en políticas como la Orden de 15 de enero de 2007 (BOJA, 2007) bajo las nociones de inmigración o extranjería, las cuales hacen referencia a nociones administrativo-políticas –que no educativas–. La diversidad cultural se define entonces en relación directa a la nacionalidad (García y Granados, 2002; Olmos y Contini, 2016a). Además, en el caso de las políticas educativas españolas sobre interculturalidad –como la citada Orden– asumiendo lo lingüístico como máxima retórica de lo nacional –esta Orden dedica “11 de sus 13 artículos a cuestiones que tienen que ver con la enseñanza del español a los alumnos y las alumnas inmigrantes extranjeros o extranjeras” (Olmos-Alcaraz y Lastres-Aguilar, 2018)–; definiéndose así, cultura como nación y nación como lengua. Dervin y Hahl (2015, citado en Martín y Pirbhai-Illich, 2016) apuntan a que esta es una noción moderna de cultura, producida desde retóricas de poder –colonial–, asunto principal a atender, según los mismos autores, en las investigaciones sobre interculturalidad, para cambiarlas, como se propone en su trabajo.

En este sentido se han producido modelos teóricos –como las fundamentaciones teóricas que se presentan a continuación– que definen desde una posición crítica estas conceptualizaciones como reduccionistas y construidas socialmente de acuerdo a lógicas coloniales. Conforme a la idea de que “la semántica sobre la diversidad cultural (...) y el sentido de la interculturalidad en la educación y para la convivencia, se imbrica en tramas discursivas que tienen su origen en la problematización de las minorías y de la inmigración” (Castaño, 2016: 202).

Entonces es necesario para la construcción teórica sobre interculturalidad, como dice Soria, “reconocer en qué medida *la retórica de la modernidad y la lógica de la colonialidad*²² enmarcan las subjetividades de quienes nos adscribimos a estos marcos y proyectos; para identificar cómo/dónde/en qué medida han sido moldeadas nuestras subjetividades por las epistemologías modernistas” (2014: 59). Una precisión esencial para trabajos que apuntan a que lo intercultural se teoriza en la academia occidental –habría que decir occidentalizada– en base a una reificación de retórica colonial (Martín y Pirbhai-Illich, 2016).

Programas educativos como las ATAL, que acogen estas retóricas sobre lo intercultural, se convierten entonces en “programas ‘especiales’ que permit[en] que la educación ‘normal’ y ‘universal’ siga perpetuando prácticas y pensamientos racializados y excluyentes” (Walsh, 2010: s/p). Esto supone convertir a la interculturalidad en un asunto occidental (Aman, 2015). Es lo que Trinh Minh-ha (1989, citado en Aman, 2015) define como una conversación de “nosotros” con “nosotros” sobre “ellos”. Los “apenas presentes en la ausencia”. La interculturalidad se define entonces en torno a la premisa etnocéntrica de cómo “acomodaremos” al otro dentro de “nuestras fronteras” (Aman, 2015).

En un análisis sobre el paradigma intercultural en España hay que partir de la premisa –como efecto de poder– de que la otredad en Europa está colonizada. Fenómenos sociales como la

²² Cursiva propia del texto original.

migración en el contexto educativo están contruidos en base a esquemas coloniales de la diferencia. Esto deriva en construcciones sociales acerca de que pareciese que no había interculturalidad en España antes de la producción de conceptos como alumnado inmigrante o extranjero.

Lo que ocurre en el caso de España es que el paradigma intercultural se ha construido a partir de nociones retóricas como las expuestas aquí, las cuales “refuerzan un culturalismo esencialista reproductor de la etnificación de las diferencias a partir de una serie de marcadores culturales que arrizan los mecanismos de desigualdad y repercute en la debilidad del antirracismo ante la retórica del multiculturalismo” (Castaño, 2016: 201-202). El paradigma intercultural en España, en relación a políticas autonómicas como las ATAL, “forma parte de la colonialidad en la gobernanza de la diversidad cultural” (Castaño, 2016: 213). Así el paradigma intercultural, como modelo educativo de gestión de la diversidad no es más que una herramienta del sistema moderno en la continuación de su tarea colonial.

3.1. Interculturalidad y modelos educativos de gestión de la diversidad.

Estas nociones del paradigma intercultural a las que nos venimos refiriendo, se han formulado teóricamente como modelos de gestión de la diversidad –siempre en relación a las migraciones–, y abriéndose a una gran variedad de significados dados en la práctica educativa. Trabajos como los de García et al. (1999) y Dietz y Mateos (2011) establecen tipologías de educación multicultural e intercultural, con las que definen diferentes modelos de gestión de la diversidad y concepciones educativas que van desde nociones asimilacionistas, pasando por las multiculturales hasta llegar a las interculturales. Modelos que se fundamentan a través del análisis de las experiencias que han supuesto diferentes fenómenos sociales –como las migraciones– tanto del contexto europeo como americano.

La relación entre los modelos y las fundamentaciones teóricas sobre educación intercultural aquí presentados difieren vagamente en las nociones que definen cada modelo. El interés en este texto se centra en aquellos modelos interculturales –a la luz de las nociones y definiciones del términos presentadas anteriormente en este texto–, estableciendo una distancia con modelos de gestión de la diversidad de tipo asimilacionistas y multiculturales. Distancia con los asimilacionistas porque entienden la educación multi/intercultural a través de la puesta en marcha de programas educativos destinados tan solo a aquel alumnado construido socialmente como diferente. Y distancia con los multiculturales porque aunque reconocen al otro como diverso, su reconocimiento de la diversidad es sesgado. Reconocen la diversidad como algo producto del otro; no reconocen la diversidad en sí mismos. La aceptación y el reconocimiento de las diferencias de estas nociones implica los mismos planteamientos esencialistas sobre diversidad y cultura que entienden monóticamente las relaciones entre los escolares. Entonces los modelos de gestión de la diversidad multiculturales producen relaciones sociales en términos dicotómicos en lo que a cultura de origen o destino se refiere, olvidándose de las nociones de interculturalidad a las que se apunta en este texto.

Los modelos de educación intercultural que conceptualizan los trabajos de García et al. (1999) y Dietz y Mateos (2011) son²³:

- La educación como transformación.

²³ Los dos primeros modelos corresponden al trabajo de García et al. (1999). El resto de modelos de educación intercultural aquí traídos corresponden con el trabajo al respecto de Dietz y Mateos (2011).

- Educación anti-racista.
- Educar para transformar.
- Educar para interactuar.
- Educar para decolonizar.

El modelo de educación como transformación, entiende la capacitación de los escolares críticamente (García et al., 1999). A lo que Dietz y Mateos (2011) añaden una deconstrucción de los propios patrones educativos hegemónicos de la escuela que se afirman como saberes dominantes. Así se configura un modelo concreto de educación intercultural, la educación para interactuar (Dietz y Mateos, 2011), con el que se pone de relevancia la importancia de las relaciones, definidas como interculturales, en términos de intercambio de saberes; entendiendo, como lo hacen García et al. (1999), la escuela como contexto de cambio.

En esta línea la educación antirracista, por su parte, pretende el entendimiento cultural con la educación como medio de acción (García et al., 1999). La problematización que aportan Dietz y Mateos (2011) a esta cuestión es que en detrimento del tradicional racismo de corte biologicista, estas nociones de educación intercultural van a dar lugar a procesos de racialización no biologicistas que reproducen las mismas lógicas de diferenciación social que aquél. Para este último modelo incluso, la acción educativa implicaría no solo la capacitación, o el empoderamiento como se conceptualiza el modelo, de ese otro alumnado, sino de todo el conjunto escolar, de acuerdo a algunas de las fundamentaciones teóricas de García et al. (1999).

Sea como fuere la producción de estas nociones sobre la interculturalidad en torno a lo educativo, no pueden entenderse fuera de todo un proceso de construcción teórico y político (García et al., 1999). Lo que Dietz y Mateos (2011) fundamentan teóricamente con su modelo de educación intercultural para decolonizar, un modelo con el que comprenden la interculturalidad en términos de relaciones estructurales y no intersubjetivas. Con este modelo exponen ya a comienzos de la primera década de los 2000 la cuestión principal que guiará futuras teorizaciones sobre interculturalidad en el contexto educativo, fijar la atención en cómo se construyen relaciones sociales en el contexto educativo de acuerdo a las lógicas de funcionamiento de las estructuras sociales de la colonialidad.

El cuestionamiento en líneas decoloniales sobre el uso del término de interculturalidad en el contexto educativo se ha seguido distinguiendo entre lo que ha supuesto la interculturalidad normativamente, y el uso que la noción de interculturalidad ha tenido en concepciones prácticas sobre educación (Walsh, 2002; 2007; 2009a; 2009b; 2010; 2012; Tubino, 2004; 2011). Aunque estas teorizaciones no se han fundamentado como modelos de educación intercultural, sí que su enfoque sobre lo intercultural ha estado producido en referencia a cuestiones educativas –como los procesos educativos de una agrupación de población construida socialmente como indígena–; lo que podría llevarse a análisis para el caso de este texto y la población migrante.

El debate entonces está en cómo normativamente la interculturalidad ha servido, desde una perspectiva funcional, al desarrollo de políticas públicas enunciadas como interculturales, pero que actuaban al servicio de las lógicas coloniales de asimilación y diferenciación. Esto es que

cuando el discurso sobre la interculturalidad sirve –directa o indirectamente– para invisibilizar las crecientes asimetrías sociales, los grandes desniveles culturales internos y todos aquellos problemas que se derivan de una estructura económica y social que excluye sistemáticamente a los sectores subalternizados de nuestras

sociedades, entonces es posible decir que se está usando un concepto funcional de interculturalidad pues no cuestiona el sistema post-colonial vigente y facilita su reproducción (Tubino, 2004: 5-6).

Una interculturalidad funcional, como la definen Tubino (2004) y Walsh (2002; 2007; 2009a; 2009b; 2010; 2012), en la que la otredad se define en términos dicotómicos de poder. La construcción de agrupaciones minorizadas, consideradas otras, y la sociedad en poder que controla los medios y estructuras educativos. Lo que está muy en la línea de las fundamentaciones teóricas de los modelos de educación intercultural anteriormente puntualizados de García et al. (1999) y Dietz y Mateos (2011).

Si es cierto que estas teorizaciones parten de un escenario social en que la interculturalidad en el contexto educativo hace referencia a las relaciones en materia de educación de las diferentes agrupaciones étnicas e indígenas de América latina, es fácil plantear los mismos cuestionamientos en el contexto español para las relaciones producto de los procesos migratorios. Tanto unas como otras relaciones se están produciendo en términos de etnificación o racialización y agrupación de aquellos y aquellas construidos socialmente como diferentes en la gestión de la diversidad en la escuela. En el caso del contexto educativo, una gestión de la diversidad que ve su máxima en la producción de políticas públicas de atención enunciadas o definidas bajo el uso de la interculturalidad como noción educativa.

Al respecto Walsh (2002; 2007; 2009a; 2009b; 2010; 2012) y Tubino (2004) adoptan la noción de interculturalidad crítica para definir la interculturalidad como práctica educativa. La crítica viene para esta autora y este autor por cómo en la práctica no es posible hablar de interculturalidad. De nuevo su idea de que la interculturalidad no tendría más que un uso funcional y normativo, pero no sentido práctico. Estos trabajos consideran, en la línea de la relación interculturalidad-colonialidad, que con “la interculturalidad crítica. (...) no partimos del problema de la diversidad o diferencia en sí, sino del problema estructural-colonial-racial. Es decir, de un reconocimiento de que la diferencia se construye dentro de una estructura y matriz colonial de poder racializado y jerarquizado” (Walsh, 2010: s/p).

Para Catherine Walsh “desarrollar un pensamiento crítico en torno a la interculturalidad es librar una disputa en el campo de las construcciones conceptuales y de las apropiaciones estatales” (Soria, 2014: 45). Estas fundamentaciones teóricas entienden que la interculturalidad “trata más bien de un proyecto ético-político de reestructuración gradual –en democracia– del marco general de la sociedad” (Tubino, 2004: 8). Es una interculturalidad para todos, no solo para las agrupaciones indígenas o migrantes. Así la concepción crítica de la educación intercultural será un proyecto “que contribuya a la decolonización y a la transformación de la sociedad y de su estructura de dominación” (Moreno y Corral, 2019: 2). La interculturalidad crítica se fundamenta teóricamente entonces como modelo para una nueva conceptualización postmoderna de lo nacional que se define como diversa en contra de la conceptualización colonial de nación (Sinnigen, citado en Tubino, 2013).

Entre estas nociones funcional y crítica sobre la noción de interculturalidad se establece otra, la relacional, “la que hace referencia de forma más básica y general al contacto e intercambio entre culturas, es decir, entre personas, prácticas, saberes, valores y tradiciones culturales distintas, los que podrían darse en condiciones de igualdad o desigualdad” (Walsh, 2010: s/p); una noción igualmente no exenta de debates. Walsh (2012) entiende que la noción relacional de interculturalidad no comprendería siempre las relaciones de igualdad que equitativamente producirían relaciones educativas definidas como interculturales, obviando con ello lógicas como las coloniales en el establecimiento de relaciones de poder en el contexto educativo. De esta

manera se suma a algunas de otras fundamentaciones teóricas de los modelos de educación expuesto aquí.

La principal diferencia entre estas fundamentaciones teóricas estaría entonces en que “el interculturalismo funcional responde a y parte de los intereses y necesidades de las instituciones sociales dominantes; [y] la interculturalidad crítica, en cambio, es una construcción de y desde la gente que ha sufrido un histórico sometimiento y subalternización” (Walsh, 2010); Hay trabajos que apuntan a que estas nociones sobre interculturalidad vendrían a reproducir los mismos esquemas de otredad a los que aluden redundando “en la substantialización de la alteridad como expresión de lo propio” (Soria, 2014: 43). Para Soria (2014) este planteamiento reproduce nociones de interculturalidad retóricamente sobre los mismos procesos de alterización que se están produciendo de acuerdo a las lógicas de poder de las estructuras sociales de tipo colonial.

La apuesta actual en la producción teórica sobre interculturalidad como paradigma educativo va hacia definiciones de este término como la que hace Soria (2014), refiriéndose a este concepto con nociones no de relaciones sociales sino de reestructuraciones sociales. Para Soria (2014) la interculturalidad es una práctica social de crítica que no busca producir relaciones conceptualizadas como interculturales, sino decolonizar las estructuras teórico-políticas en las que se producen relaciones sociales. Así, “la superación de una desigualdad derivada de la lógica del poder moderno-occidental dependerá de una interculturalidad como apuesta práctica orientada a intervenir en las estructuras de poder dadas y sus lógicas constitutivas” (Soria, 2014: 52).

Algo que, de acuerdo con Dietz y Mateos (2011) y su modelo de educación intercultural para decolonizar, vendría a cuestionar la configuración del sistema educativo dentro de las lógicas estructurales de la colonialidad. Así la interculturalidad supone un modelo educativo para evidenciar las violencias hegemónicas (Martín y Pirbhai-Illich, 2016) producidas de acuerdo a la modernidad.

La interculturalidad se define entonces como un modelo de gestión de la diversidad producido desde discursos postcoloniales (Solano-Campos, 2013). Un nuevo paradigma político (Zapata-Barrero, 2015) de la segunda década del siglo XXI. Una estrategia política de gestión de la diversidad (Hogan como se citó en Zapata-Barrero, 2015) y, para algunos autores, una utopía (Blair, 2015).

Con esta discusión teórica sobre interculturalidad, el presente texto tratará a continuación de presentar el caso de España con respecto a la producción de políticas públicas, en este caso educativas, enunciadas como interculturales. Estableciéndose así un caso de estudio. Para plantear seguidamente una discusión sobre la interculturalidad como una moda en la producción científica y política de modelos de gestión de la diversidad. En definitiva, para discutir sobre la interculturalidad como modelo educativo de gestión de la diversidad. Y concluir sobre la construcción del paradigma intercultural en España como producto colonial en la gestión de la diversidad fruto de los procesos migratorios.

4. El caso de España

Se analizan ahora las políticas públicas en España para construir un caso de estudio en relación a los planteamientos anteriores. Se trata aquí de analizar esa relación entre los conceptos de educación, interculturalidad y migraciones ahora en las políticas públicas españolas.

Las sucesivas leyes de educación en España desde los años 80 hasta la fecha son las siguientes²⁴:

-Ley Orgánica Reguladora del Estatuto de Centros Escolares [LOECE] (Boletín Oficial del Estado [BOE], 1980).

-Ley Orgánica del Derecho a la Educación [LODE] (BOE, 1985b).

-Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo [LOGSE] (BOE, 1990).

-Ley Orgánica de Calidad de la Educación [LOCE] (BOE, 2002).

-Ley Orgánica de Educación [LOE] (BOE, 2006).

-Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa [LOMCE] (BOE, 2013)²⁵.

Tan solo en una de estas leyes educativas, la de 2006, se habla de interculturalidad. El resto –ya sean anteriores o posteriores– no utilizan este término. Algo que va a justificar los planteamientos aquí propuestos sobre *la moda de la interculturalidad*. Esta ley se promulga en la primera década de los 2000, de acuerdo a la temporalidad en la que se da el auge de interculturalidad como paradigma educativo planteado en apartados anteriores de este texto, y tras todos los planteamientos teóricos –modelos y fundamentaciones teóricas– sobre interculturalidad producidos en las ciencias sociales durante los años 90 del pasado siglo.

Así aparece el término *interculturalidad* en el citado texto, en relación a una cuestión lingüística –lo que justifica el anterior análisis sobre las conceptualizaciones esencialistas del término cultura en relación a diferentes nociones sobre interculturalidad– y desde una retórica axiológica –de acuerdo a los postulados desarrollados en este texto a partir de Solano-Campos (2013)– :

Artículo 2. Fines.

1.El sistema educativo español se orientará a la consecución de los siguientes fines:

(...)

g) La formación en el respeto y reconocimiento de la pluralidad lingüística y cultural de España y de la interculturalidad como un elemento enriquecedor de la sociedad. (BOE, 2006: 16).

Esto en cuanto a normativas educativas a nivel estatal se refiere. Vayamos ahora a las normativas que van a tratar la situación de la población migrante en España. Tras nueve años desde que se formulase la Ley de extranjería en 1985 –Ley Orgánica 5/1985, sobre Derechos y Libertades de los Extranjeros en España– (BOE, 1985a), es en 1994 cuando se formula a nivel nacional el *Plan para la Integración de las Personas Inmigrantes* (Ministerio de Asuntos Sociales (MAS), 1994). Años más tarde, e igualmente en materia de inmigración e integración, se promulga a nivel estatal el

²⁴ Se presenta una relación de leyes de educación en España desde los años 80 del siglo XX hasta la fecha, como punto de partida para el análisis de cuándo aparece el término de la intercultural en la política pública española. Se ha definido esta temporalidad de análisis como una muestra de un recorrido legislativo por políticas públicas anteriores y posteriores a los años 90 del XX –década a la que apuntan diferentes apuestas aquí expuestas para establecer el auge del paradigma intercultural en España–.

²⁵ La *Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*, no forma parte de este análisis debido a que entró en vigor en fecha posterior a la que se elaboró y envió este artículo.

Programa Global de Regulación y Coordinación de la Extranjería y la Inmigración –GRECO, 2000-2004– [Ministerio del Interior (MI), 2000]. Y es ya en el 2007 cuando aparece el *Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración* [Ministerio de Trabajo de Inmigración (MTI), 2007] –para conocer ampliamente este recorrido legislativo ver Olmos-Alcaraz y Lastres-Aguilar (2018)–.

En este contexto político, cada Comunidad Autónoma elaborará –año 2000 en adelante– sus propios planes de integración. En el caso de Andalucía será desde el año 2001 cuando se comiencen a publicar planes integrales para la inmigración. Así se irán sucediendo el *I Plan Integral para la Inmigración en Andalucía* [Consejería de Justicia e Interior (CJI), 2001], el *II Plan Integral para la Inmigración en Andalucía (2006-2009)* (CJI, 2006), y el *III Plan Integral para la Inmigración en Andalucía Horizonte 2016* (CJI, 2014) (Olmos-Alcaraz y Lastres-Aguilar, 2018).

En el marco de estos planes, y de acuerdo a su ámbito educativo, se prevé la puesta en marcha de un programa educativo para la atención a alumnado inmigrante o extranjero, así nacen en Andalucía las ATAL²⁶ –las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística– que se vienen mencionando con anterioridad. Un programa educativo que va a definir la atención educativa para alumnado inmigrante o extranjero como *intercultural* –de ahí el interés en este programa educativo como ejemplo paradigmático con el que construir este caso de estudio–. Siendo este un ejemplo de política pública española que va a poner en relación las cuestiones de la migración, la educación y la interculturalidad.

En el caso de Andalucía estas aulas nacen normativamente en 2007, a partir de la Orden de 15 de enero por la que se regulan las medidas y actuaciones a desarrollar para la atención del alumnado inmigrante, especialmente, las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (BOJA, 2007); Si bien, el trabajo en actividades educativas que desembocarían en la definición de la tarea educativa en estas aulas comenzó en los años 90, con el trabajo de un proyecto piloto con el cual estos programas educativos ya funcionaban en algunos centros andaluces desde el curso 1996/97 a cargo de un proyecto de investigación titulado *escolarizando al alumnado inmigrante*. Y más tarde entendidas dentro del I Plan Integral de Integración en Andalucía de 2001 (Fernández y Castilla, 2013).

Es esta cuestión la que vuelve la atención a los planteamientos presentados hasta aquí sobre el auge de la interculturalidad como concepto educativo en España, durante los años 90 del XX y las primeras décadas de los 2000 y su relación con la población migrante. Pero veamos qué uso del término *interculturalidad* se hacen en tal normativa.

La normativa que regula las ATAL (BOJA, 2007), en sus diferentes artículos, establece puntos como los siguientes en tanto que interculturalidad:

Artículo 1. Objeto y ámbito de aplicación.

1. La presente Orden tiene por objeto regular las actuaciones educativas destinadas a la educación intercultural y la enseñanza del español como lengua vehicular del proceso de enseñanza-aprendizaje y, de manera específica, la organización y el funcionamiento de las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística.

Artículo 2. La atención del alumnado inmigrante.

²⁶ Estas aulas no son únicas en España, otras comunidades autónomas ponen en marcha programas educativos similares; Madrid o Cataluña son algunos ejemplos.

(...)

2. Estas actuaciones, que fomentarán el valor de la interculturalidad, el respeto a la diversidad cultural y la cooperación y el intercambio de experiencias entre diferentes culturas, deberán reflejarse en todos y cada uno de los apartados en que se estructura el Proyecto de Centro e incluir acciones tendentes al desarrollo de, al menos, los siguientes aspectos:

a) La acogida del alumnado inmigrante, de manera que se facilite el proceso de escolarización e integración de este alumnado.

b) El aprendizaje del español como lengua vehicular, con todas las medidas que los centros docentes que escolaricen alumnado inmigrante consideren más oportunas, en el ámbito de sus competencias.

c) El mantenimiento de la cultura de origen del alumnado inmigrante, con el fin de promover el conocimiento y la valoración de las diferentes culturas (BOJA 2007: 8).

Es fácil ver todo el argumentario presentado anteriormente en este texto sobre cómo se han definido las diferentes nociones sobre el paradigma intercultural y la relación de tal modelo educativo con las migraciones y las concepciones esencialistas de cultura y diversidad aquí desarrolladas.

Así queda presentado el caso de España en relación a las políticas públicas dentro del estudio sobre el paradigma intercultural desarrollado en este texto. Se hace necesaria en este punto una discusión sobre todo lo anterior para aunar críticamente cómo se ha construido el paradigma intercultural en España.

5. Discusión

La interculturalidad, construida como paradigma desde retóricas coloniales, concibe la gestión de la diversidad como una estrategia para mantener el sistema moderno colonial, sus estructuras y jerarquizaciones, en definitiva su ordenación social. La ordenación de las migraciones como fenómeno social externo al sistema.

De esta forma el interculturalismo se presenta como una manera (más) de pensar en la gestión de la diversidad con el objetivo de mantener un orden establecido en el que las culturas, la diversidad y la convivencia sean pautadas por un concepto de 'normalidad' impuesto y definido por las instituciones estatales (Olmos y Contini, 2016b: 41).

La interculturalidad es una estrategia de control y ordenación social situada desde el aquí y ahora del siglo XX como temporalidad (Aman, 2015). Así se genera lo intercultural como paradigma. La aparición de éste como estrategia para tratar la otredad en el contexto educativo, junto con las políticas definidas como interculturales por países europeos como España, extendieron rápidamente la interculturalidad como disciplina educativa entonces en Europa. Tanto es así que "el término interculturalidad es utilizado en programas, prácticas y políticas educativas, y por su carácter polisémico ha llegado a convertirse en un 'comodín para los discursos políticos de moda'" (Cavalcanti-Schiel, 2007, citado en Dietz y Mateos, 2011: 34).

Es por este motivo que "desde los años 90, la interculturalidad se ha convertido en un tema de moda" (Walsh, 2010: s/p). Y "por ser este un término de moda, usado en una variedad de contextos y con intereses sociopolíticos a veces muy opuestos, la comprensión de su concepto

muchas veces queda amplia y difusa” (Walsh, 2010: s/p). Como se ha desarrollado anteriormente en este texto. En este sentido, y en relación a las políticas públicas mencionadas, hay que tener en cuenta la “funcionalidad performativa de estos textos” (Castaño, 2016: 197), y que “los cambios semánticos que se producen en los conceptos de acuerdo a los usos diversos que hacen de ellos los actores sociales no son políticamente irrelevantes” (Tubino, 2004: 4). Algo que evidencia el análisis anterior sobre el paradigma intercultural.

La cuestión es “estructural, nace de las relaciones desiguales de poder que vertebran nuestras instituciones” (Olmos, Rubio y Contini, 2015: 594; Contini, 2015: 215). Las propuestas que optan por visibilizar retóricas sobre colonialidad en relación a la interculturalidad están orientadas no a definir una nueva noción de este concepto educativo, sino

a intervenir en las estructuras de poder dadas y sus lógicas constitutivas. Esta apuesta no se agota en un simple movimiento de ruptura y reconfiguración del poder, sino que conlleva el desafío de poner en marcha un proceso reconceptualización, re-fundación, re-estructuración y re-valoración de un mundo “otro” (Soria, 2014: 52).

La crítica a la construcción de la interculturalidad como paradigma educativo de gestión de la diversidad podría ser por tanto que “la interculturalidad estará íntimamente vinculada a una apuesta por la decolonialidad, en el sentido de que no será posible poner en marcha nuevos modelos de relación social sin al mismo tiempo revisar y subvertir la estructura desigual, jerárquica y monocultural de la matriz colonial del poder” (Soria, 2014: 52).

Y en este sentido, para Soria (2014), al contrario de lo que propone Walsh (2010)

decir que una interculturalidad y sociedad “otras” adquieren legitimidad “porque provienen de” movimientos sociales que expresan una diferencia, o decir simplemente que un giro decolonial consiste en “la afirmación y fortalecimiento de lo propio”, no basta para discutir la matriz epistemológica y política de la modernidad ni para superar las trampas del esencialismo (2014: 58).

Soria (2014) critica la posición que se define como decolonizadora asumiendo conceptualizaciones y prácticas otras dentro los esquemas de alteridad de la colonialidad. Su propuesta no es producir conocimiento desde epistemologías otrerizadas por la colonialidad, sino producir conocimiento que desarticule toda la lógica colonial en la que se han concebido paradigmas como el intercultural. De no ser así se seguirán produciendo planteamientos teóricos y políticos sobre gestión de la diversidad que reproduzcan las lógicas coloniales.

Esto ocurre cuando la producción de conocimiento parte de una

neutralidad genérica del pensamiento occidental, que camufla a su carácter patriarcal y autoritario bajo la singularización y monopolización del “conocimiento” (Singh, 1995), las diferentes corrientes posestructuralistas coinciden en su afán de deconstruir los grandes “relatos” hegemónicos, las autorizadas “narrativas” occidentales que dotan de sentido y con ello legitiman los poderes fácticos vigentes en las sociedades contemporáneas (Dreyfus y Rabinow como se citó en Dietz, 2012: 31).

Y plantea que

hablar de una política epistémica de la interculturalidad pero también de epistemologías políticas y críticas, podría servir en el campo educativo para elevar los debates alrededor de la interculturalidad a otro nivel, traspasando su fondo enraizado en la diversidad étnico-cultural, al problema de “la ciencia” en sí; es decir, la manera en que la ciencia, como uno de los fundamentos centrales del proyecto de la modernidad/colonialidad, ha contribuido en forma vital al establecimiento y mantenimiento del histórico y actual orden jerárquico racial, en el cual los blancos, y especialmente los hombres blancos europeos, permanecen encima permite considerar la construcción de nuevos marcos epistemológicos que pluralizan, problematizan y desafían la noción de un

pensamiento y conocimiento totalitario, único y universal desde una postura política y ética, que siempre mantiene como presente las relaciones del poder a las que han sido sometidos estos conocimientos (Walsh, 2012: 12).

Por tanto es necesario cuestionar cómo “la interculturalidad abordada así en la escuela, no es sino la cara amable de las tendencias instructivas que persisten como herencias de la educación tradicional moderna” (Castaño, 2016: 212). Plantear aquí el auge del paradigma intercultural para la gestión de la diversidad en la escuela, es hablar de una moda en la producción de conocimiento, auspiciada ésta por la colonialidad. En tanto en cuanto el paradigma intercultural en España se ha gestado de acuerdo a un contexto moderno colonial de producción teórico-política, asumiendo como efecto de poder las conceptualizaciones de diversidad/migraciones en retórica colonial.

Esta premisa “tiene consecuencias –epistémicas– para la investigación en su conjunto, y para el diseño e implementación de políticas públicas” (Olmos y Contini, 2016b: 26). Del mismo modo “las consecuencias epistemológicas que implica este modelo de gestión de la diversidad se traducen en la dificultad de visibilización y reconocimiento de las estructuras de opresión” (Olmos y Contini, 2016a: 700). Reproduciéndose éstas en la producción de políticas públicas –educativas– como la Orden de 15 de enero por la que se regulan las ATAL en Andalucía (BOJA, 2007).

Plantear cómo se ha construido el paradigma intercultural en España no será el fin, sino

la base de estas articulaciones que (...) irá[n] delineando un posicionamiento teórico-político con no pocas consecuencias en relación a dos cuestiones centrales: cómo se piensa la superación de la lógica del poder moderno-occidental y cómo se piensa a la alteridad y la práctica intelectual comprometida con ella en el desarrollo de ese proceso (Soria, 2014: 52).

El caso es que hablar aquí de una moda es pertinente en tanto en cuanto,

esta noción, el concepto icónico *interculturalidad*, (...) con un valor ideográfico en relación a la capacidad de representación de estas políticas (...) está actuando en una doble dimensión: como idea reiterativa que busca dejar una huella nomotética representativa de estas políticas, es una idea que se quiere dejar grabada en el imaginario desde la performatividad del discurso; como marca estética actúa como enunciado publicitario en una lógica de marketing que promueve afectos positivos (como sucede con las imágenes-marca para inducir el consumo), pero en este caso se trata de inducir la asunción del planteamiento y su traslado, sin resistencias, a las praxis de gestión de la inmigración, en todos los ámbitos institucionales y organizacionales (Castaño, 2016: 210).

Así se concluye la discusión sobre el paradigma intercultural en España y cómo se ha construido éste poniendo en relación los concepto de interculturalidad, migraciones y educación desde retóricas coloniales.

6. Consideraciones finales

La discusión al respecto del paradigma intercultural en España ha sentado las bases de debate en torno a cómo actúa éste como una moda más en los actuales procesos coloniales; como un modelo más de continuación con procesos de tipo colonial que lejos de antiguas prácticas por la dominación social de territorios y sociedades otrerizadas, construyen ahora procesos diferenciación social que presentan como nuevos fenómenos sociales como la migración, no haciendo propios incluso estos procesos sociales, obviando toda la lógica constitutiva de la colonialidad en estos mismos procesos.

De esta forma se ha dado el auge de la interculturalidad como concepto educativo en España, y como paradigma de gestión de la diversidad en relación a las migraciones, durante la década de los 90 del pasado siglo y las primeras décadas de los 2000.

Referencias

- Aman, R. (2015). The Double Bind of Interculturality and the Implications for Education. *Journal of Intercultural Studies*, 36(2), 149–165. Recuperado de: <https://doi.org/10.1080/07256868.2015.1008431>
- Blair, K. (2015). Young Adults' Attitudes Towards Multiculturalism in Australia: Tensions between the Multicultural State and the Intercultural Citizen. *Journal of Intercultural Studies*, 36(4), 431–449. Recuperado de: <https://doi.org/10.1080/07256868.2015.1049983>
- Boletín Oficial de la Junta de Andalucía (2007). 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*, núm. 33, 7-11. Recuperado de: <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2007/33/1>
- Boletín Oficial del Estado (1980). Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares. *BOE*, núm. 154, de 27 de junio de 1980, 14633 - 14636. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1980-13661>
- Boletín Oficial del Estado (1985a). Ley Orgánica 7/1985, de 1 de julio, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España. *BOE*, núm. 158, de 3 de julio de 1985, 20824-20829. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1985-12767>
- Boletín Oficial del Estado (1985b). Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. *BOE*, núm. 159, de 04/07/1985, 1-21. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1985-12978>
- Boletín Oficial del Estado (1990). Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *BOE*, núm. 238, de 4 de octubre de 1990, 28927-28942. Recuperado de: https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1990-24172
- Boletín Oficial del Estado (2002). Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. *BOE*, núm. 307, de 24 de diciembre de 2002, 45188-45220. Recuperado de: https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2002-25037
- Boletín Oficial del Estado (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *BOE*, núm. 106, de 04/05/2006, 1-110. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899>
- Boletín Oficial del Estado (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *BOE*, núm. 295, de 10 de diciembre de 2013, 1-64. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>
- Castaño, Á. (2016). Colonialidad interna y europeidad en la política para la inmigración en Andalucía. *Revista Andaluza de Antropología*, (10), 192–222.

- Castro, S. y Restrepo, E. (Eds.) (2008). *Genealogías de la Colombianidad. Formaciones discursivas y tecnologías de gobierno en los siglos XIX y XX*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Castro, S. y Grosfoguel, R. (Eds.) (2007). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo el Hombre Editores. Recuperado de: <http://www.unsa.edu.ar/histocat/hamoderna/grosfoguelcastrogomez.pdf>
- Consejería de Gobernación (2001). *I Plan integral para la inmigración en Andalucía*. Sevilla: Junta de Andalucía. Recuperado de: https://www.juntadeandalucia.es/export/drupaljda/1_1843_i_plan_inmigracion.pdf
- Consejería de Gobernación (2006). *II Plan Integral para la Inmigración en Andalucía, 2006-2009*. Sevilla: Junta de Andalucía. Recuperado de: https://www.juntadeandalucia.es/export/drupaljda/1_1841_ii_plan_inmigracion_0_0.pdf
- Consejería de Gobernación (2014). *III Plan integral para la inmigración en Andalucía Horizonte 2016*. Sevilla: Junta de Andalucía. Recuperado de: https://www.juntadeandalucia.es/export/drupaljda/PIPIA_III.pdf
- Contini, P. (2015). *Culturas de convivencia y súper-diversidad* (Tesis doctoral). Granada: Universidad de Granada, Instituto de Migraciones. Recuperado de: <http://digibug.ugr.es/handle/10481/43492#.WEhFqbLhDIU>
- Dietz, G. y Mateos, L. S. (2011). *Interculturalidad y Educación Intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México, D.F: Secretaría de Educación Pública-Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.
- Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación: una aproximación antropológica*. México: FCE.
- Dunne, C. (2017). Can Intercultural Experiences Foster Creativity? The Relevance, Theory and Evidence. *Journal of Intercultural Studies*, 38(2), 189–212. Recuperado de: <https://doi.org/10.1080/07256868.2017.1291495>
- Fernández, J. y Castilla, J. (2013). El desarrollo normativo de las ATAL. En F. J. García y N. Kressova (Eds.), *Diversidad cultural y migraciones* (pp. 247–268). Granada: Universidad de Granada, Instituto de Migraciones.
- García, F. J. y Granados, A. (2002). Inmigración, educación e interculturalidad. En H. Muñoz (Eds.), *Rumbo a la interculturalidad en la educación* (pp. 63-96). México: Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa.
- García, F. J., Pulido, R., Montes del Castillo, Á. (1999). La educación multicultural y el concepto de cultura. En F. J. García y A. Granados (Eds.), *Lecturas para educación intercultural* (pp. 47-80). Madrid: Trotta.
- Garreta-Bochaca, J. Macia-Bordalba, M. y Llevot-Clavet, N. (2020). Intercultural Education in Catalonia (Spain): Evolution of Discourses and Practices (2000-2016). *Estudios sobre Educación*, 38, 191-215. Recuperado de: <https://revistas.unav.edu/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/37768/33987>

- Gilroy, P. (2008). *Después del imperio. ¿Melancolía o cultura de la convivencia?* Barcelona: Tusquets.
- Hadjisoteriou, C. y Angelides, P. (2016). Intercultural education in situ. *Journal for Multicultural Education*, 10(1), 33–52. Recuperado de: <https://doi.org/10.1108/JME-03-2015-0006>
- Martin, F. y Pirbhai-Illich, F. (2016). Towards Decolonising Teacher Education: Criticality, Relationality and Intercultural Understanding. *Journal of Intercultural Studies*, 37(4), 355–372. Recuperado de: <https://doi.org/10.1080/07256868.2016.1190697>
- Ministerio de Asuntos Sociales (1994). *Plan para la integración social de las personas inmigrantes*. Madrid: MAS.
- Ministerio del Interior (2000). *Programa global de regulación y coordinación de la extranjería y la inmigración en España (GRECO)*. Madrid: MI.
- Ministerio de Trabajo e Inmigración (2007). *II Plan estratégico de ciudadanía e integración*. Madrid: MTI.
- Moreno, L. M. y Corral, G. (2019). Metodologías inductivas interculturales para una pedagogía decolonial. *Sinética. Revista electrónica de educación*, 52. Recuperado de: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/910/1052>
- Olmos-Alcaraz, A. y Lastres-Aguilar, N. (2018). Transitando por los bordes de la integración. Una aproximación etnográfica a políticas educativas y experiencias escolares de alumnado que desconoce la lengua vehicular de la escuela en Andalucía (España). *Gazeta de Antropología*, 34(1). Artículo 4. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10481/54698>
- Olmos, A., Rubio, M. y Contini, P. (2015). Las políticas culturales y el concepto de cultura. Etnografía de un evento festivo intercultural. *Revista de Antropología Experimental*, 15, 581-597. Recuperado de: <https://doi.org/10.17561/rae.v0i15.2635>
- Olmos, A. y Contini, P. (2016a). Las ausencias en el paradigma intercultural en España en contextos urbanos multiculturales. *Revista Mexicana de Sociología*, 78(4), 685-711. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-25032016000400685
- Olmos, A. y Contini, P. (2016b). Diversidad y cultura: etnografía de las “ausencias” del paradigma intercultural español. El caso de Granada. *Revista Internacional de Estudios Migratorios*, 6(1), 20-49. Recuperado de: <https://doi.org/10.25115/riem.v6i1.414>
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Landier (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 246). Buenos Aires: CLACSO.
- Solano-Campos, A. (2013). Bringing Latin America’s “Interculturalidad” into the Conversation. *Journal of Intercultural Studies*, 34(5), 620–630. Recuperado de: <https://doi.org/10.1080/07256868.2013.807231>
- Soria, S. (2014). El «lado oscuro» del proyecto de interculturalidad-decolonialidad: notas críticas para una discusión. *Tabula Rasa*, (20), 41–64. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n20/n20a03.pdf>

- Tubino, F. (2004). Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. *Rostrros y fronteras de la identidad*, 158. Recuperado de: <https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/Del%20interculturalismo%20funcional%20al%20interculturalismo%20critico.pdf>
- Tubino, F. (2011). El nivel epistémico de los conflictos interculturales. *Revista Electrónica Construyendo Nuestra Interculturalidad*, 7(6-7), 1–14. Recuperado de: <http://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2011/08/091215.pdf>
- Tubino, F. (2013). Intercultural Practices in Latin American Nation States. *Journal of Intercultural Studies*, 34(5), 604–619. Recuperado de: <https://doi.org/10.1080/07256868.2013.807538>
- Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), 1024–1054.
- Walsh, C. (2002). (De) Construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador. *Interculturalidad Y Política*, 1, 1–23. Recuperado de: <https://aulaintercultural.org/2001/11/02/deconstruir-la-interculturalidad-consideraciones-criticas-desde-la-politica-y-los-movimientos-indigenas-y-negros-en-el-ecuador/>
- Walsh, C. (2007). Interculturalidad, colonialidad y educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 19(48), 25–35. Recuperado de: https://flacsoandes.edu.ec/sites/default/files/agora/files/1265909654.interculturalidad_colonialidad_y_educacion_0.pdf
- Walsh, C. (2009a). *Interculturalidad, estado, sociedad. Luchas (de) coloniales de nuestra época*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, ABYA-YAL.
- Walsh, C. (2009b). Hacia una comprensión de la interculturalidad. *Tukari*, 6–7. Recuperado de: <https://es.scribd.com/document/204125441/Hacia-una-comprension-de-la-Interculturalidad>
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Construyendo interculturalidad crítica*, 75, 96. Recuperado de: http://www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural_150569_4_0204.pdf
- Walsh, C. (2012). Interculturalidad y (de) colonialidad: Perspectivas críticas. *Visão Global*, 15(1-2), 61–74. Recuperado de: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/visaoglobal/article/view/3412>
- Wieviorka, M. (2012). Multiculturalism: A Concept to be Redefined and Certainly Not Replaced by the Extremely Vague Term of Interculturalism. *Journal of Intercultural Studies*, 33(2), 225–231. Recuperado de: <https://doi.org/10.1080/07256868.2012.649530>
- Zapata-Barrero, R. (2015). Exploring the foundations of the intercultural policy paradigm: a comprehensive approach. *Identities*, 3384(October), 1–19. Recuperado de: <https://doi.org/10.1080/1070289x.2015.1006523>

Texto 2

Lastres Aguilar, Nazaret. (2018). Profesorado del Aula Temporal de Adaptación Lingüística. Trayectorias profesionales de itinerancia. En R. M. Rodríguez-Izquierdo, I. González-Falcón, y C. Goenechea Permisán (Eds.). *Trayectorias en las aulas especiales. Los dispositivos de atención educativa al alumnado de origen extranjero a examen*. (pp. 129–154). Barcelona: Bellaterra. ISBN 978 84 7290 881 9 .

Indicadores de calidad según SPI (Scholarly Publishers Indicator In Humanities and Social Sciences)

Ranking general

ICEE: 5.521

Posición: 46 de 272

La normativa que regula el dispositivo educativo de las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística en Andalucía —de aquí en adelante ATAL— establece que excepcionalmente, se atenderá al alumnado con desconocimiento de la lengua vehicular y con nacionalidad extranjera en un aula específica. Según la Orden²⁷ de 15 de enero de 2007 (BOJA n.º 33, pp. 7-11) de la Junta de Andalucía que regula las ATAL, la atención educativa al alumnado inserto en este programa educativo, debe llevarse a cabo dentro del aula ordinaria. Sin embargo el trabajo de campo realizado en este contexto muestra como la atención educativa en el aula ordinaria es una excepción generalizada. Mayoritariamente cada profesora o profesor de este programa educativo, atiende a varios centros educativos durante un mismo curso.

En la práctica educativa el alumnado es atendido en ATAL específicas.²⁸ El profesorado del ATAL agrupa al alumnado al que atiende en cada centro educativo de acuerdo a los horarios que permite su situación laboral. La itinerancia en la que se desarrolla la trayectoria profesional del profesorado de las ATAL está sujeta a las diferentes cuestiones que se exponen en este capítulo. El interés en conocer estas trayectorias profesionales es esbozar, a modo de reflexión, cómo la cuestión de la itinerancia es la que define las trayectorias profesionales del profesorado del ATAL.

1. Cuestiones metodológicas

Como se viene desarrollando hasta aquí los diferentes materiales producidos en investigación que se presentan en este libro se entienden dentro del proyecto de investigación en I+D+i de cabecera titulado, *Construyendo diferencias en la escuela, estudio de las trayectorias de las ATAL en Andalucía, de su profesorado y de su alumnado*. En el caso del presente capítulo serán de relevancia los materiales producidos correspondientes a la producción etnográfica de esta investigación. Para este capítulo será de interés el estudio de parte de estos materiales como son:

- a) Entrevistas al profesorado del ATAL y al resto de personal docente (ordinario y directivo) que trabajan en relación a su labor con el alumnado de este dispositivo educativo. Entrevistas en primera persona a una profesora de ATAL itinerante de la provincia de Granada con experiencia en el puesto desde 2003. Profesora de ATAL itinerante en dos centros educativos,²⁹ uno de Educación Primaria y otro de Educación Secundaria.
- b) Observación participante. Anotaciones del diario de campo producidas durante el trabajo de campo con la profesora del ATAL entrevistada, —a la cual se hará referencia en este capítulo como María—. ³⁰ Durante cinco meses —de dos a tres veces por semana, durante toda la jornada educativa— se acudía con ella a los centros educativos en los que ésta tenía clase. De esta manera se participó de su jornada itinerante.
- c) Grupos de discusión. Discurso producido —durante los cursos 2014/2015, 2015/2016 y 2016/2017— por el profesorado de ATAL de las provincias de Cádiz, Granada y Huelva, donde se ha discutido sobre las experiencias profesionales del profesorado del ATAL y miembros de la administración educativa de cada provincia —quienes también participaban en estas discusiones—. Estos relatos de experiencia profesional sobre el profesorado ATAL

²⁷ Junta de Andalucía. Orden ATAL/7/2007, de 15 de enero, 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, 15 de enero de 2007, n.º 33, pp. 7-11.

²⁸ Se entiende por ATAL específica, las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística que no desarrollan este programa educativo en las aulas ordinarias. Estas ATAL están reguladas por el artículo 5 de la Orden de 15 de enero de 2007 (BOJA n.º 33, pp. 7-11)

²⁹ Atendía a dos centros educativos durante el curso en el que se hizo trabajo de campo, el curso 2014/2015. Con anterioridad la profesora relataba como en cursos pasados había atendido a un número mayor de centros.

³⁰ Los nombres propios que aparecen en este capítulo son ficticios.

itinerante se tornan aquí relatos sobre la trayectoria profesional de estos docentes.³¹

Metodológicamente el trabajo con todos estos materiales se estructurará en este capítulo de manera interseccionada. La trayectoria profesional del profesorado de las ATAL se construirá aquí a partir de la puesta en común de los anteriores materiales etnográficos. Además de algunas aportaciones teóricas producidas hasta la fecha por diferentes autores y autoras.

La clave de análisis en este capítulo está en cómo una cuestión establecida como excepcional, la atención educativa en un ATAL específica, se ha convertido en habitual en la práctica educativa. Esta circunstancia, unida a la atención de más de un centro educativo por cada profesor o profesora del ATAL, determina la trayectoria itinerante del profesorado de las ATAL.

2. Las ATAL específicas

Desde la primera aproximación al campo, la profesora del ATAL con la que se trabajaba en observación participante en el caso traído aquí de María —profesora del ATAL en la provincia de Granada—, ya hacía notar la dificultad que suponía para su labor docente la excepcionalidad normativa, de la atención del ATAL en un aula específica, convertida en práctica habitual (03NLA150112).³² Esta cuestión junto con la atención educativa de un mismo profesor o profesora del ATAL a varios centros, y por ende a varias ATAL específicas, es lo que convertía a María, y a otros profesores y profesoras del ATAL en Andalucía, en profesionales de la docencia con una trayectoria itinerante.

Su trayectoria profesional como docente en las ATAL, y sus prácticas como profesorado de este dispositivo de atención educativa, están marcadas por estas circunstancias. Aunque durante el desarrollo de los grupos de discusión,³³ diversos «profesionales (...) indican realidades (...) como la reducción de profesorado con las consiguientes limitaciones en la atención de este alumnado (...), la itinerancia en los centros» ya se daba con anterioridad a los recortes en personal (A. Moya Maya, I. Gómez Hurtado y C. Rodríguez Tilves, 2016, pp. 208- 217). Para el profesorado del ATAL la habitual práctica educativa de conformar ATAL específicas tienen que ver principalmente con diferencias entre quién legisla la normativa y quién la implementa en la práctica educativa.

Para María, la profesora de las ATAL específicas donde se realizó trabajo de campo, hay una disociación norma/práctica debido a la falta de conocimiento directo de la experiencia educativa por parte de quién legisla. Para la profesora itinerante del ATAL entrevistada, esta práctica difiere de lo que describe la normativa y el profesorado de las ATAL, como ideal para la atención educativa a alumnado con desconocimiento de la lengua vehicular de la escuela y con nacionalidad extranjera; la atención del ATAL en el aula ordinaria.

Los profesionales que desarrollan su trayectoria docente en torno a las ATAL, en la mayoría de los casos conocidos durante la investigación de cabecera, no pueden dar clase en las aulas

³¹ En total han participado en cada grupo discusión una media de entre dos y cuatro miembros de profesorado de ATAL de cada provincia. Habiéndose realizado en torno a 8 grupos de discusión en los que participaron hasta unos 25 profesores y profesoras ATAL, además de encargados y encargadas de la administración educativa de cada provincia.

³² 03 (código observación participante) NLA (Nazaret Lastres Aguilar) 15 (año) 03 (mes) 16 (día). Formato de codificación del diario de campo compartido por el grupo de investigación.

³³ De aquí en adelante la referencia a grupos de discusión, se referirá del mismo modo a todos los llevados a cabo en el marco del proyecto I+D+i Construyendo diferencias en la escuela. Estudio de las trayectorias de las ATAL en Andalucía, de su profesorado y de su alumnado.

ordinarias. Lo que se debe a que este profesorado tiene que atender a un número de centros que no les permite trabajar en cada una de las aulas de referencia en las que está el alumnado al que atiende. Su trayectoria de itinerancia le restringe los horarios de docencia que tiene en cada centro, como ya se apuntaba en investigaciones anteriores al respecto.

[El] número de centros a los que acuden (...) compromete de forma decisiva su horario. Lo que se deduce de lo anterior es la problematización de la itinerancia del puesto docente. El desplazamiento en sí lo perciben como un problema menor. Pero es la itinerancia, precisamente, el que parece suponer el asunto más problemático de la organización laboral de este profesorado, básicamente porque les supone problemas con los materiales y su traslado y problemas de interacción con el profesorado y con las familias (R. Jiménez Gámez, M. Cotrina García, M. García García, C. García Romero, C. Goenechea Permisán y R. Porras Vallejo, 2011, p. 623).

La itinerancia en la que llevan a cabo su atención educativa como profesionales de las ATAL, les lleva a tener que adecuar su horario profesional con diferentes estrategias de agrupación, que les permitan atender en cada centro a todo el alumnado inserto en el dispositivo de las ATAL. No tener la posibilidad de dar clase a cada alumna y alumno del ATAL, de cada centro al que atiende un mismo profesional de las ATAL les lleva, como se desarrolla más adelante en este capítulo, a configurar horarios y grupos de atención educativa en el ATAL específica de cada centro.

María apuntaba a que esa «disociación (orden/³⁴práctica) se produce en el momento en que quién legisla no está a pie de... entonces claro, es muy difícil» (Profesorado ATAL). Esta profesora del ATAL decía que «en realidad una cosa es lo que dice la Orden y otra cosa es lo que hacemos intentando adecuarnos a la Orden». En este sentido la itinerancia de su puesto como docente en aquellos centros en los que atiende a alumnado con desconocimiento de la lengua vehicular de la escuela y con nacionalidad extranjera, hace que como profesional de las ATAL no pueda atender en cada aula de referencia a todo el alumnado que participa en el programa educativo de las ATAL. Esta profesora itinerante del ATAL nunca atendía, en la puesta en práctica de este programa educativo, a alumnado en su correspondiente aula ordinaria.

Como se viene apuntando, no es solo que deba atender al alumnado del ATAL en un aula específica lo que la hace profesora itinerante. Tener que atender diferentes ATAL específicas, en varios centros educativos, es lo que produce que como profesora del ATAL construya una trayectoria profesional itinerante.

Si esta profesora debe de cuadrar sus horarios para atender su docencia en los dos centros³⁵ en los que da clase como profesora de ATAL, no puede participar en todas las clases ordinarias en las que hay alumnado del ATAL. Otra profesora del ATAL, que desarrolla su labor docente también en la provincia de Granada, comentaba al respecto de esta cuestión en el desarrollo de un grupo de discusión,

(que si) tú tienes tus centros asignados que generalmente pueden ir del orden de dos, cinco, seis, hay gente que tiene ocho centros por atender. Como comprenderéis un centro de primaria que son 25 horas lectivas de atención directa de alumnado y un horario de secundaria, que son 20 horas pues dividir a ver a lo que tocan, eso en principio (Profesorado del ATAL, comentario producido en el desarrollo de un grupo de discusión).

Esta docente del ATAL en la provincia de Granada demanda que el número de centros al que tiene que atender como profesora itinerante del ATAL, y la amplitud de horarios de cada uno de los centros, no le permite en la práctica, llevar a cabo su atención como profesora del ATAL en

³⁴ En referencia al documento normativo de 15 de enero de 2007 en el que se regulan las ATAL (BOJA n.º 33, pp. 7-11).

³⁵ Hay profesorado del ATAL que llega a atender hasta cinco centros durante un curso escolar.

cada una de las aulas ordinarias de los centros a los que atiende como docente itinerante.

Al respecto un investigador miembro del proyecto comenta que esto excede el número de centros, que según la normativa, puede atender el profesorado del ATAL simultáneamente durante un curso. Este investigador apunta a que, «otra cosa es que la normativa³⁶ actual dice que un máximo de cinco centros por ATAL, y la mayoría tiene más de cinco centros» (Investigador del proyecto I+D+i de cabecera, comentario producido en el desarrollo de un grupo de discusión). Queda claro en estos casos que la atención a varios centros educativos, excede en la práctica educativa, incluso las determinaciones que se regulan al respecto.

La atención de centros por cada profesor o profesora del ATAL no solo depende de los centros que atiende directamente.³⁷ Cuando la profesora del relato anterior se refiere a que han atendido hasta ocho centros, está teniendo en cuenta las atenciones indirectas³⁸ que llevan a cabo con centros a los que asesoran.³⁹ Como se refería un miembro de la administración educativa de la provincia de Cádiz durante el desarrollo de un grupo de discusión, según la normativa que regula las ATAL, cada profesora y profesor del ATAL puede atender de manera directa, impartiendo clase al alumnado inserto en el programa de ATAL, hasta un total de cinco centros. Si bien, es habitual que además cada profesional de las ATAL atienda de manera indirecta a otros centros a los que no llega de manera directa la atención educativa del ATAL.

Hay casos en los que no se atiende a alumnado que por no dominar la lengua vehicular de la escuela, y tener nacionalidad extranjera, deberían de estar insertos en el programa educativo de las ATAL. Por varias cuestiones, entre las que está el número de alumnado del ATAL que permite, en la práctica educativa habitual la puesta en marcha del dispositivo de las ATAL en un centro educativo. Hay ocasiones en las que no se concede a un centro la atención directa del ATAL. Aun cuando la normativa solo habla de un máximo de 12 alumnos y alumnas para atender en ATAL, no establece un mínimo (Orden de 15 de enero de 2007, BOJA n.º 33, p. 9). Hay casos en la provincia de Cádiz en que se atiende a centros con un número de alumnado del ATAL inferior a cinco, si bien, en la mayoría de las ocasiones en la práctica educativa,⁴⁰ se valora la posibilidad de denegar a un centro la atención directa del ATAL. Ejemplo de ello es la consideración de que cinco alumnos o alumnas no son suficientes para poner en marcha el programa. Un miembro representante de una de las Delegaciones de Educación, que participaban en los grupos de discusión en la provincia de Granada⁴¹ decía que,

Es que todos los centros quieren un ATAL en su centro y eso no puede ser. Hay centros que dicen, es que tengo cinco,⁴² pues lo siento mucho, es que cinco, cinco no necesitas un ATAL. Nosotros hemos llegado al punto de pedirle a las NIE alumno, por alumno, y NIE y ahí están metes el NIE y ves cuándo llegó, no sé qué, no sé cuánto, para que te digan la verdad, para demanda (Miembro de la administración educativa, comentario

³⁶ En referencia a la Orden de 15 de enero por la que regula la atención educativa en ATAL (BOJA n.º 33, pp. 7-11).

³⁷ Atención directa en referencia a la atención educativa que se lleva a cabo en un centro con la puesta en marcha del programa educativo de las ATAL, ya sea con dedicación fija o itinerante.

³⁸ Atención indirecta en referencia a la atención educativa de ATAL que se hace como asesoramiento, sin la atención directa de profesorado fijo o itinerante del ATAL.

³⁹ Se entiende por asesorar como el *Facilitar al profesorado de los centros atendidos orientaciones metodológicas y materiales sobre la enseñanza del español como segunda lengua* (apartado f del artículo 9 de la Orden de 15 de enero de 2007, BOJA n.º 33, p. 9).

⁴⁰ Según el trabajo de campo realizado en otras provincias andaluzas.

⁴¹ En estos grupos de discusión participaban profesionales de las ATAL y miembros de la administración educativa no solo de la provincia de Granada; también participaban representantes de la provincia de Almería e incluso investigadoras de aulas con fines similares que trabajaban en las comunidades autónomas de Cataluña y Castilla la Mancha.

⁴² En referencia al número de alumnado que tiene el centro a consideración de que necesitarían el apoyo educativo de ATAL, por tener nacionalidad extranjera.

producido en el desarrollo de un grupo de discusión).

Esta cuestión numérica, unida a la dificultad de componer un recorrido itinerante hacia zonas específicas del territorio, que dificultan que el profesorado del ATAL pueda llegar en su jornada itinerante a cubrir la atención educativa a una zona amplia de territorio —pese al margen que deja la normativa de hasta más de 271 kilómetros en la composición de un recorrido itinerante para el profesorado de las ATAL—⁴³ (Artículo 10, punto 4 de la Orden de 15 enero de 2007, BOJA n.º 33, p. 9), lleva a que no todo el alumnado del ATAL sea atendido directamente. En estas condiciones no se pone en marcha la atención educativa del dispositivo de las ATAL, pero sí se desarrolla una labor de atención y proporción de material y ayuda para con la labor de ATAL a desarrollar por cada centro donde el profesorado del ATAL no llega de manera directa, como comentaba un miembro de la administración educativa durante el desarrollo de un grupo de discusión. Tarea de atención indirecta que aunque normativamente queda definida solo para los centros en los que hay profesorado ATAL (apartado f del artículo 9 de la Orden de 15 de enero de 2007, BOJA n.º 33, p. 9), se lleva a cabo en la práctica educativa. De esta manera hay profesorado del ATAL que además de atender en su labor docente a los centros de referencia a los que se adscribe, atiende a otros centros de manera esporádica. Una práctica que se da cuando surge la necesidad.

Ejemplo de ello es la conversación informal mantenida entre varios profesores y profesoras de ATAL de la provincia de Huelva al finalizar el grupo de discusión en el que participaban. Tras finalizar la discusión entre el profesorado y los miembros de la investigación que participaron en el mismo grupo de discusión, había una charla distendida cuando una de las profesoras recibió una llamada que compartió. Una profesora de la provincia le solicitaba su disposición para atender a un centro de manera indirecta ante la reciente incorporación a éste de un alumno que asistiría al ATAL, de haber estado en marcha en el centro escolar en el que se acababa de matricular —a principios del mes de octubre de 2016—. Esto ocurre cuando llega alumnado, ya comenzado el curso, a un centro donde no hay atención del ATAL. En este caso un profesor o profesora del ATAL debe desplazarse en su jornada itinerante puntualmente, a atender o dotar de material sobre ATAL al centro donde se escolariza este nuevo alumnado.

En el caso de la incorporación de nuevo alumnado durante el curso escolar a un centro que sí desarrolla labor de ATAL, entonces es necesario reestructurar el horario de itinerancia de un mismo profesional de las ATAL en cada centro al que atiende, para ajustar las horas de atención que el profesorado del ATAL tenía hasta entonces. La distribución de horario que le era útil hasta este momento en el desarrollo de su jornada itinerante en cada centro educativo que tiene asignado para la atención de diferentes ATAL específicas, cambia con la incorporación de nuevo alumnado a algunas de estas aulas. Su recorrido itinerante se va reconstituyendo a lo largo del curso y las necesidades de los centros a los que atiende.

María, la profesora de las ATAL específicas donde se llevó a cabo trabajo de campo, se pasó todo el curso escolar reajustando los horarios de su recorrido itinerante por los dos centros en los que atendía ATAL específicas. Es una anotación continuada a lo largo del diario de campo como esta profesora del ATAL rehacía sus horarios en cada centro, desde el comienzo hasta el final del curso escolar en el que se realizó trabajo de campo.

⁴³ Composición del recorrido traída a la Orden de 15 de enero de 2007, BOJA n.º 33 (pp. 7-11), de la normativa sobre la itinerancia del profesorado de las escuelas públicas rurales en Andalucía, la Orden de 20 de junio de 2001, por la que se modifica la Orden de 9 de septiembre de 1997, por la que se regulan determinados aspectos sobre la organización y el funcionamiento de las Escuelas Públicas de Educación Infantil y de los Colegios Públicos de Educación Primaria de la Comunidad Autónoma de Andalucía. BOJA, 19 de julio 2001, n.º 82 (pp. 12.276-12.277).

Atender a este nuevo alumnado que se incorpora a los centros que ya están atendidos por un profesor o profesora del ATAL, incluso atender al alumnado que llega a un centro donde no se ha implantado el dispositivo ATAL, teniendo que recibir atención puntual del profesorado del ATAL que desarrolla su jornada de itinerancia en una zona, ocurre, para uno de los docentes que participaron en grupos de discusión en la provincia de Cádiz, porque,

claro es matrícula abierta para todos, pues para ellos, también, entonces tú tienes que modificar tu horario en función de las necesidades, quitar una hora de aquí porque estos van mejor. O entras en un cole nuevo porque hay necesidades (Profesorado del ATAL, comentario producido en el desarrollo de un grupo de discusión).

La configuración de su trayectoria profesional como docente está a disposición de la estructura propia del sistema educativo y las necesidades que éste sistema reclama para su labor docente — como la de otros profesionales de la educación—. El caso es que en las condiciones profesionales, a las que se apunta en este capítulo, y en las que se construye la trayectoria profesional del profesorado de las ATAL, «la itinerancia es insalvable, lo que hace muy difícil la intervención dentro de la propia aula» (R. Jiménez Gámez *et al.*, 2011, p. 616). Las circunstancias de la práctica educativa en el ATAL son las que motivan la construcción de una trayectoria profesional itinerante para el profesorado de las ATAL.

3. Profesorado del ATAL en el aula ordinaria

La entrada del profesorado del ATAL al aula ordinaria en la práctica educativa queda reducida a actividades ajenas a la atención educativa del ATAL. Durante el trabajo de campo —de todo el grupo de investigación del proyecto— solo se conocieron experiencias muy aisladas, por la poca frecuencia con la que se dan, en las que el profesorado del ATAL estuviese fijo en un centro educativo. Tan solo una de las profesoras de ATAL con las que se ha debatido en grupos de discusión, y un compañero de ésta —ambos profesorado del ATAL en la provincia de Almería— trabajan en el aula ordinaria del alumnado del ATAL del centro. Tarea que se facilita además cuando este profesorado solo atiende al alumnado del ATAL de un centro educativo. Su trayectoria profesional no se entendería entonces como itinerante. Este profesorado, aun pudiendo atender al alumnado del ATAL en un aula específica, puede ser profesorado del ATAL fijo, atendiendo en su labor docente solo a un centro educativo.

En el caso de María, y el centro de primaria donde se realizó trabajo de campo, ella impartía clase en el ATAL específica. La intervención de esta profesora del ATAL en el aula ordinaria de parte del alumnado al que atendía en el CEIP, solo se debió a actividades del centro puntuales.

Una de las actividades en la que participaba María dentro del aula ordinaria estaba motivada por la iniciativa, que ella misma abanderaba, de poner en marcha el proyecto educativo de las Comunidades de Aprendizaje.⁴⁴ Durante la puesta en marcha del programa piloto de este modelo educativo, esta profesora del ATAL participaba como voluntaria en los Grupos Interactivos⁴⁵ de una de las aulas de centro. Al respecto María comentaba durante una de las entrevistas mantenidas con ella en el marco del proyecto de investigación que da título a este libro que le,

parece una oportunidad genial de integración. Porque yo ahora yo estoy entrando, es como un equilibrio. Los niños han estado saliendo conmigo, ahora tienen ya casi todos, excepto tres, un nivel de español que les permite quedarse mucho tiempo en su clase. Entonces yo entro en su clase y no solamente estoy con ellos sino que estoy con toda la clase, con los pequeños grupos. Que también vienen algunos de sus padres y

⁴⁴ Para conocer en profundidad este proyecto educativo ver Jausi (2006).

⁴⁵ Actividad parte del proyecto de Comunidades de Aprendizaje que consiste en agrupar al alumnado de un aula para que trabajen como grupo. Cada grupo está controlado por un voluntario o voluntaria en pro de la participación de todo el alumnado, aunque las tareas de éste depende del alumnado participante.

madres como voluntarios a trabajar en los grupos (Profesorado del ATAL).

María no participaba en el aula ordinaria como profesora del ATAL, sino como voluntaria de la actividad. En el caso de esta profesora además había un interés propio en la puesta en marcha definitiva del proyecto de Comunidades de Aprendizaje en el centro. Algo que también ocurre en el caso de otros profesionales de las ATAL de la provincia de Cádiz. Para ella era una oportunidad para entrar en el aula ordinaria. Participar en las aulas de referencia del alumnado del ATAL no era posible de otra forma por su condición de itinerancia en el centro.

En relación a esta cuestión en el caso de otra profesora de ATAL de la provincia de Cádiz, la investigadora del proyecto que realizaba trabajo de campo en los centros donde esta profesora llevaba a cabo la atención educativa en las ATAL decía que,

de hecho ella entra muy puntualmente en las aulas y entra puntualmente cuando se organizan actividades en conjunto. Por ejemplo ella propone realizar una actividad, la última que creo que programó que era a nivel de centro, y estuvo implicado el profesor de Música, la coordinadora de la biblioteca, en fin, que intenta integrar que otros profesionales también participen, pero fundamentalmente ella trabaja en el aula,⁴⁶ con sus alumnos, es cierto, es itinerante también, entonces tiene que trabajar de esa forma (Investigadora del proyecto I+D+i de cabecera, comentario producido en el desarrollo de un grupo de discusión).

Trabajar de esta forma, como profesora itinerante y atender al alumnado en ATAL específicas, implica que la realización de actividades en el grupo del aula de referencia quede ajena a la labor del profesorado del ATAL. María decía al respecto que,

Yo trabajé muy activamente por sacar lo de las comunidades⁴⁷ porque me parece que es un proyecto muy, muy integrado y que vehicula muy bien el poder tener momentos separadamente pero momentos de estar dentro. La escuela inclusiva, que a veces es imposible porque cuando tú estás dando clase de español y tienes siete alumnos en siete clases diferentes. O te los sacas a todos o es que ¿qué les va a dar?, ¿una hora a la semana? (...) Este tipo de cosas, de grupos interactivos te permite que tú entres en el aula y que también te los saques (Profesorado de ATAL).

La imposibilidad que se da en la práctica educativa del ATAL de atender al alumnado de este dispositivo educativo en su aula de referencia, deja de lado la intención normativa inicial del programa educativo (Orden de 15 de enero de 2007, BOJA n.º 33, pp. 7-11). Llama la atención cómo para María la puesta en marcha del proyecto de Comunidades de Aprendizaje que empieza a implantarse como proyecto piloto en uno de los centros educativos en los que trabaja, es vista por esta docente de las ATAL como una oportunidad para participar en las aulas ordinarias del alumnado al que atiende en este centro. María pone de relevancia la intención de la inclusión, pero no en referencia al programa de las ATAL, sino a la práctica educativa en la puesta en marcha de otro proyecto educativo en el que trabaja el centro.

4. Itinerancia entre centros. Horarios de trabajo del profesorado del ATAL

La situación laboral de itinerancia en la que se configura la trayectoria laboral del profesorado de las ATAL, lleva a que la configuración de horarios en cada uno de los centros en los que trabaja sea constante, como se apuntaba de manera breve anteriormente.

Para empezar el horario que debe ajustar el profesorado de las ATAL es la jornada de itinerancia que lleva a cabo. Debe coordinar los horarios de las aulas de referencia del alumnado del ATAL para ordenar su asistencia a cada uno de los centros donde trabaja; no para coordinar la

⁴⁶ Refiriéndose al ATAL específica.

⁴⁷ Refiriéndose al programa piloto sobre Comunidades de Aprendizaje que lideraba en el CEIP donde trabajaba como profesora itinerante del ATAL.

asistencia a cada aula de referencia, sino para ajustar los horarios de salida del alumnado del ATAL de sus aulas ordinarias al ATAL específica.

Una profesora del ATAL comentaba durante el desarrollo de un grupo de discusión en Cádiz, cómo ella organizaba su jornada docente como profesora itinerante del ATAL. Para esta docente atender al horario de cada aula de referencia en la que hay alumnado del ATAL no siempre es posible, ella misma decía que,

es que eso depende también del horario que tú estés atendiendo a ese centro, yo normalmente si estoy más tiempo pues me meto en el aula,⁴⁸ prefiero, que sacármelos,⁴⁹ porque claro evidentemente que me saco (Profesorado del ATAL, comentario realizado durante un grupo de discusión).

En el caso de esta profesora del ATAL, trabajar en el aula ordinaria o en el aula específica, depende del tiempo que tiene para atender a cada uno de los centros en los que trabaja. Para una profesora del ATAL de la provincia de Cádiz, como ella misma expone, coordinar horarios y atender al alumnado de cada ATAL específica, además teniendo en cuenta la variedad de horarios de cada centro,

es muy difícil porque, por precisamente por eso, porque el, tengo cinco centros, cinco, y tengo que estar hasta la hora, de 9 a 11 y cuarto, depende de los horarios del recreo que cada centro también, en un centro, pero es que tengo que desplazarme a otro, entonces el tiempo del recreo lo tengo que emplear en cambiar de centro. No tengo apenas tiempo para poder coordinarme porque es que tengo que estar moviéndome y además que las horas de inclusiva se hacen en un centro a lo mejor en el que terminas, y no en los otros (Profesorado del ATAL, comentario en un grupo de discusión).

En estas condiciones en las que se da en la práctica la atención educativa en las ATAL, y como comenta otra profesora del ATAL de la misma provincia, atender al alumnado del ATAL en un aula específica o en su aula ordinaria, está determinado por la condición de itinerancia que caracteriza su trayectoria como profesional de este dispositivo educativo. Para ella cómo estructura los horarios de atención educativa como profesora itinerante del ATAL,

básicamente depende del horario que tengas de adscripción a cada centro porque es que vamos a la locura o sea, a la carrera para todo, entonces claro, pues depende (Profesorado del ATAL, comentario desarrollado durante un grupo de discusión).

Esta cuestión se complejiza además por varias circunstancias. Los distintos horarios en los que los centros dividen su jornada educativa son diversos. Los horarios del recreo —espacio de tiempo que el profesorado del ATAL utiliza ampliamente para el cambio de centro durante una misma jornada de itinerancia— varían entre un centro y otro en los que el profesorado del ATAL atiende a alumnado. Cada nivel educativo estructura la jornada educativa de una forma. Una profesional al cargo de la administración educativa de la provincia de Cádiz comentaba que,

entonces qué pasa, que va a una clase a la que le tiene que tocar porque ya con los cambios de recreo ya ha sido la repera, tiene que estar en otro colegio a tal hora, entonces (el profesorado del ATAL) ya no elige las asignaturas que son más factibles porque se. Porque si pudiésemos elegir que fuese la hora de Lengua, y allí estamos a la hora x, pues tú dices pues con ese profesor trabajar, y con ese profesor, o técnicos que pueden adaptar material o no sé qué. Qué pasa, que la puntualización de su horario depende de todo lo que hace a lo largo de la semana. Varía mucho un centro de secundaria a un centro de primaria, dice, porqué no ponéis a los niños juntos, no sé qué y no sé cuánto, o en primero no sé qué. Porque los niños cuando llegan lo escolarizan en el grupo que hay, pues que hay menos, o que ya hay cinco niños de necesidades educativas especiales y entonces intentas que sea en otro grupo (Miembro de la administración educativa, comentario producido en el

⁴⁸ En referencia a cada una de las aulas ordinarias donde hay alumnado del ATAL.

⁴⁹ En referencia a sacar al alumnado del ATAL del aula de referencia que les corresponde, para recibir atención educativa en el ATAL específica.

desarrollo de un grupo de discusión).

Ya se expuso qué lleva a que el profesorado itinerante del ATAL atienda al alumnado escolarizado en este dispositivo en un aula específica; ahora la cuestión es qué implica esto para este profesorado, y por ende para el alumnado que asiste a esta aula. Esta excepcionalidad normativa que se da como práctica educativa habitual, lleva a que el profesorado del ATAL tenga que ajustar la normativa a su situación de itinerancia. En ocasiones el profesorado del ATAL no puede ajustarse a las materias, que según la normativa son las ideales para que un alumno o alumna salga de su aula ordinaria para asistir al ATAL específica. El profesorado itinerante del ATAL no puede llegar a cada centro en las horas en que cada aula ordinaria, donde hay alumnado del ATAL, se imparten las materias que según el punto 3 de artículo 5 de la normativa, «permita su reincorporación al aula ordinaria cuando se impartan asignaturas en las que no resulte absolutamente determinante el dominio del idioma para su acceso al currículo ordinario» (Orden de 15 de enero de 2007, BOJA n.º 33, p. 8). En la práctica, la atención en ATAL se da cuando permite la labor de itinerancia del profesorado del ATAL al cargo. Este alumnado sale de su aula ordinaria cuando el profesorado itinerante del ATAL que atiende a su centro, está en su escuela o instituto independientemente de las cuestiones relativas a la tarea en el aula ordinaria.

Atender a la normativa para trabajar con el alumnado del ATAL específica es aun más complejo cuando la itinerancia del profesorado de las ATAL se da entre los niveles educativos de primaria y de secundaria. Un docente del ATAL en Cádiz comentaba en el desarrollo de un grupo de discusión que coordinar los horarios en su jornada itinerante entre diferentes centros, CEIP e IES, como este docente apuntaba, es complejo,

porque claro tenemos que coordinar. Nuestro problema al hacer el horario es súper difícil porque tenemos que coordinar horario de instituto y de colegio, cada uno con el recreo a una hora distinta, las clases a una hora distinta, y es una locura para poder coordinar encima y entrar en todos⁵⁰ (Profesorado de ATAL, comentario producido en el desarrollo de un grupo de discusión).

Para este docente del ATAL, como para otros y otras que itineran entre centros de los niveles de primaria y de secundaria, es una dificultad añadida a la coordinación de su jornada itinerante, moverse de un centro a otro, ya que los horarios entre estos niveles educativos son diferentes. No es solo que el recreo no coincida, es que el comienzo y el final de cada clase en las aulas ordinarias de estos centros se dan a una hora distinta.

El resultado de todas estas cuestiones de coordinación de horarios de atención en ATAL, como comentaba un miembro de la investigación del proyecto de cabecera es que, «las circunstancias, de la itinerancia de los profesores de ATAL (...) imposibilita la atención dentro del aula ordinaria» (Investigador del proyecto I+D+i de cabecera, comentario producido en el desarrollo de un grupo de discusión). Los horarios en los que el profesorado del ATAL itinera son claves en la construcción de su trayectoria profesional.

5. El profesorado ATAL en el centro educativo

La itinerancia en la que se desarrolla la labor docente del profesorado del ATAL lleva a que su permanencia en cada uno de los centros educativos donde tiene clase, sea incluso imperceptible para la vida escolar diaria de cada centro al que atiende como docente del ATAL.

⁵⁰ Refiriéndose a coordinar todos los horarios de todas las aulas de referencia en todos los centros que atiende como profesorado itinerante del ATAL.

La alta itinerancia de los profesores de ATAL entre un centro y otro constituye un factor más que obstaculiza el logro de los objetivos del programa; esta constante movilidad impide una mayor integración de los docentes con los alumnos y con el resto de la comunidad educativa (familias de los alumnos, mediadores, profesores, etc.), de manera que su labor reciba apoyo. Esto implica, además, que el profesor de ATAL lleve sobre sus espaldas la coordinación, calendario y filosofía de varios centros (Guerrero Valdebenito, 2013, p. 49).

María, la profesora de las ATAL específicas donde se realizó trabajo de campo, decía al respecto que incluso «en algunos centros no saben ni que existe ATAL, ni qué significa» (Profesora del ATAL). La presencia del profesorado del ATAL itinerante en las dinámicas escolares de los centros educativos donde tiene docencia puede obviarse incluso en el desarrollo diario de la práctica escolar. Es interesante al respecto, la conversación producida durante el desarrollo de un grupo de discusión donde debatía profesorado del ATAL de la provincia de Cádiz y miembros de la investigación de cabecera. Como se expresa con este extracto,

INVESTIGADORA 1:⁵¹ es típico que cuando llegamos y preguntamos por el ATAL, no saben dónde está, no saben quién es.

INFORMANTE 2:⁵² a mí me ha llegado a decir un compañero, que ¿viene usted a por su hijo? Firme aquí, digo no, soy la maestra de ATAL, que he llegado, o sea no te conocen evidentemente hay centros.

INFORMANTE 3:⁵³ cuando me paso a mí que salí corriendo por debajo del conserje para no estar molestando, y no me conocía y se vino corriendo a por mí porque se creía que era una alumna. Digo, oye que llevo ya un mes viniendo aquí ¿vale? No nos conocen (diálogo entre un miembro de la investigación de cabecera y dos profesoras del ATAL producido en el desarrollo de un grupo de discusión).

La itinerancia de la labor del profesorado de las ATAL del extracto de discusión anterior, es un ejemplo de la presencia de la labor de estos profesionales educativos en los centros donde llevan a cabo la atención educativa en el ATAL; no solo de su labor como docentes, sino también de su presencia personal en aquellos centros a los que atienden como profesorado itinerante del ATAL en Andalucía.

Para el profesorado ATAL, en la práctica educativa, el conocimiento de su tarea y su presencia en los centros, depende de su grado de implicación, o dicho de otra manera, de su empeño por hacerse notar como profesor o profesora, haciendo valer su labor docente y profesional en cada uno de los centros donde trabaja. Para María, la profesora del ATAL específicas donde se llevó a cabo trabajo de campo, su presencia en los centros donde imparte clase, como ella misma exponía durante una entrevista,

depende de tu grado de implicación, por ejemplo yo me voy a todas las evaluaciones, que en realidad tengo un alumno de esta, un alumno de la otra. Pero en realidad voy y así me conocen, saben y entonces eso también te ayuda a darte presencia (Profesora de ATAL).

El profesorado del ATAL no tiene porqué asistir a las sesiones de evaluación de su alumnado. Según el punto 5 del artículo 11 de la normativa que regula a las ATAL como dispositivo educativo (Orden de 15 de enero de 2007, BOJA n.º 33, pp. 7-11), el profesorado del ATAL podrá asistir a las sesiones de evaluación *siempre que le sea posible en su atención a su carácter itinerante*. El caso es que difícilmente un mismo profesor o profesora itinerante del ATAL puede asistir a las sesiones de evaluación de cada uno de los centros donde tiene cursos con alumnado del ATAL donde este mismo profesorado del ATAL tiene docencia. Ante la imposibilidad de

⁵¹ Al respecto de su llegada como investigadora a los centros donde realizaba trabajo de campo.

⁵² Profesorado del ATAL.

⁵³ Profesorado del ATAL.

coordinación para la asistencia a cada sesión de evaluación, este profesorado emite un informe con la valoración individualizada de cada alumno y alumna del ATAL al tutor o tutora del aula de referencia de éste o ésta.

Durante el trabajo de campo se pudo observar, como queda expuesto en el siguiente extracto del diario de campo, que «la tutora de ATAL había hecho una evaluación a cada uno de sus alumnos y alumnas para las sesiones de evaluación. Estas evaluaciones individuales, como la tutora me precisó al salir (...) del centro, se las entrega a cada tutora o tutor de las aulas de referencia de su alumnado» (03NLA150318). En referencia a esta cuestión una profesora del ATAL en la provincia de Cádiz decide asistir a todas las sesiones de evaluación que le correspondería. Como ella misma exponía durante el desarrollo de un grupo de discusión, la complejidad de su labor como profesora itinerante del ATAL en la asistencia a las sesiones de evaluación de su alumnado es que,

justo cuando estamos llegando, sí me tengo que ir, y luego los informes que pasamos, nosotros pasamos los informes y claro, sobre eso luego por ejemplo en la justa de evaluación no en todos los centros, vamos a los que estamos adscritos, algo tenemos que decir. Pero si tenemos cinco centros, solamente vamos a una junta de evaluación al centro al que estamos adscritos, con lo cual no es fácil, evidentemente (Profesorado del ATAL, comentario producido en el desarrollo de un grupo de discusión).

La itinerancia en la que se configura la trayectoria profesional como docentes del profesorado de las ATAL, y atender a alumnado del ATAL de diferentes aulas ordinarias, en diferentes centros educativos es lo que dificulta participar en las dinámicas de centro. Como cuando para este profesorado asistir a las sesiones de evaluación, como cualquier otra cuestión educativa común del profesorado de los centros educativos, les ayuda a tener presencia en el centro.

Ejemplo de esta cuestión es que durante el desarrollo de un grupo de discusión en la provincia de Huelva, una profesora del ATAL comentaba como para ella era muy importante asistir a las sesiones de evaluación del alumnado del ATAL al que atiende como profesora itinerante de este dispositivo educativo; para poner de relevancia su labor con este alumnado. Por su situación de itinerancia era difícil asistir a todas las sesiones de evaluación, pero en su intención de hacer presente su labor, ella misma se disponía incluso a comenzar la sesión de evaluación con las valoraciones del alumnado del ATAL. Todo ello para de alguna manera hacer presente su trabajo con este alumnado, y por ende su presencia en los centros que atendía como docente itinerante del ATAL.

Otra profesora de ATAL de Granada comentaba al respecto de esta circunstancia que ella hacía notar su presencia incluso poniéndose tacones. Ella comentaba durante un grupo de discusión llevado a cabo en la provincia de Granada que,

relacionarte es complicado de esa forma.⁵⁴ Hombre el número de horas es lo que en un momento dado en un centro, es tu presencia, es que ni el número de horas, es tu presencia, tu presencia y la participación que hagas en el centro. Nosotros en el centro que mayor número de horas tenemos por regla general asistimos a los claustros y asistimos absolutamente a todo, luego está la buena voluntad del ATAL que echa más horas que un reloj y va a todas las reuniones de evaluación de la mayoría de los centros que tiene, si es posible, si no te, a todas las juntas de evaluación, a los claustros, etc. Eso ya depende de si los centros los tienes por ejemplo en la misma localidad, sino los tienes, de una serie de variables. Luego también está un poco la empatía de la persona que está ahí, que eso también eso es otra, yo porqué te crees que llevo tacones siempre, porque saben por dónde voy, porque es que tú es que a parte en tu horario lectivo, aparte de dar clase tienes que estar intentado cazar a esa gente con la que tú no puedes reunirte, si no tienes hora de coordinación con el tutor, tú tienes que pillar al tutor donde sea, porque necesitas hablar con él Por regla general rara vez es el tutor el que va a visitarte a ti, las cosas como son, pero como el alumno te interesa, pues tú haces lo posible para

⁵⁴ En referencia a su situación itinerante.

relacionarte con la gente, me refiero en los centros donde menor de horas tienes, donde tienes más horas pues ya te digo que es fácil, porque tú asistes a todos los equipos de coordinación, con lo cual está hecho, te tienen más en cuenta, te valoran más, conocen su trabajo, se implican, en el resto menos, eso es normal. Es que también se hace una serie de relaciones, aparte de por supuesto profesionales y laborales, también son afectivas, e interpersonales entonces para que valoren lo que tú haces, para que sepan, pues es que generalmente a ti te buscan cuando hay una necesidad imperante, es que no sé qué hacer con este alumno eso es, pero claro, es que no tendría que ser siempre así, no tendría por qué tengo que hacer con este alumno, sino porque qué es lo mejor para él, cómo nos coordinamos, qué hacemos, depende de muchas cosas (Profesorado del ATAL, comentario producido en el desarrollo de un grupo de discusión).

Las dificultades de la labor itinerante del profesorado del ATAL conllevan incluso la falta de tiempo para coordinarse con el profesorado ordinario de las aulas de referencia del alumnado del ATAL. La escasa presencia en los centros educativos del profesorado itinerante del ATAL que atiende ATAL específicas es tal, que el profesorado de este dispositivo educativo desconoce los planes y los movimientos de horario de las aulas ordinarias del alumnado del ATAL de los centros educativos a los que atiende. Durante el trabajo de campo con una profesora del ATAL en Granada sucedió lo relatado en el siguiente fragmento del diario de campo. En referencia a María como profesora del ATAL,

ni ella misma conocía los planes de sus alumnos y alumnas para asistir a una excursión. Lo que induce a pensar que probablemente la comunicación entre la tutora de ATAL con el resto de tutoras o tutores de las aulas ordinarias de sus alumnos y alumnas no es del todo cercana. La comunicación entre docentes no parece darse en profundidad. Lo que induce a pensar en cómo se tejen las relaciones de éstos y éstas como tutores y tutoras de las aulas en las que transcurre la trayectoria escolar de distintos alumnos y alumnas que asisten a las clases (03NLA150119).

Los horarios de permanencia del profesorado itinerante del ATAL en cada centro y como docente en el ATAL específica, llevan a que la comunicación y la coordinación con los docentes del aula del aula ordinaria se deje, o se resuelva en encuentros informales, como sucedía durante el trabajo de campo. La profesora itinerante del ATAL comentaba los cambios de horario o cuestiones relativas al avance su alumnado con el profesorado de las aulas ordinarias en la salida del alumnado al ATAL específica. Esto en el CEIP donde tenía docencia, porque en el IES el alumnado llegaba al ATAL específica sin la profesora del aula. Al respecto una profesora del ATAL en Cádiz comentaba que es que la labor de coordinación y el encuentro con el profesorado ordinario,

es prácticamente imposible porque es que no tenemos tiempo, es que yo llego al centro y voy corriendo, entonces cuando yo llego y tengo tiempo para hablar con la tutora, la tutora está dando clase, en el recreo yo me muevo, entonces es que no tengo el recreo para reunirme con ella, entonces es muy difícil (Profesora de ATAL, comentario desarrollado durante un grupo de discusión).

Al final toda relación entre el profesorado del ATAL y el resto de compañeras y compañeros con los que comparte su labor docente en el centro, depende de su intención personal de hacerse presente en los centros, o de las relaciones que la propia dinámica de la práctica educativa en las ATAL específicas permite.

Una profesora itinerante del ATAL de Granada decía que en estas circunstancias en las que se daba su situación profesional, «solamente los docentes que en sus aulas tienen este alumnado empiezan a conocernos» (Profesorado del ATAL en Granada, comentario desarrollado durante un grupo de discusión). Esto ocurre cuando,

Las condiciones de los y las profesionales del ATAL y en concreto de su condición itinerante que los aboca a desarrollar —casi en exclusiva— acción directa con los y las estudiantes, es uno de los factores decisivos que, por su parte, condicionan la posibilidad de desarrollar procesos compartidos y colaborativos de diseño curricular en el aula ordinaria (R. Porrás Vallejo, M. García García y M. J. Cotrina García, 2009, p. 23).

El reconocimiento de la labor del ATAL es lo que el profesorado de este dispositivo reclama. La itinerancia en la que se configura su trayectoria profesional, su docencia en distintos centros educativos, y la labor en un ATAL específica, es lo que dificulta su presencia en los centros donde trabaja. En estas circunstancias la labor educativa con el alumnado del ATAL dificulta la coordinación entre los docentes del aula ordinaria con el profesorado del ATAL, algo que para el profesorado de este dispositivo educativo se facilitaría con la atención fija del ATAL en un solo centro. Así podrían llevar a cabo la labor del ATAL en el aula ordinaria. Para una profesora del ATAL de la provincia de Granada,

no es lo mismo un centro en el cual hay un ATAL fijo como ocurre en Málaga, que debido a la necesidad tiene atales⁵⁵ fijos con su horario completo, donde es una persona, un compañero más, y centros donde tú vas dos, tres horas. Es que es imposible que todo el mundo te conozca, no que no conozca tu labor lo que pasa es que a lo mejor no te dicen ATAL, te dicen la profesora del español, o como en algunos casos la de los chinos, la de los chinos, la del árabe, la de no sé qué. Quizá no sea tan importante que conozcan las siglas como, que conozcan que hay un recurso a la disposición de ese claustro. Y sobre todo que conozcan y que sepan de la obligatoriedad de que tienen que coordinarse contigo, eso sí es muy importante, la labor de concienciación que se ha hecho a lo largo de todo este tiempo, es decir, tú eres un recurso, pero el alumno no es tuyo. Yo más de una vez he dicho, yo no he parido este niño, es decir, esto es una labor de todos, una labor de centro, y cada educativo tiene su papel y tiene su función y no podemos escaquearnos, entonces, no porque el niño tenga ATAL está todo hecho, no, y si no lo tiene tampoco, es decir, tú tienes un papel como profesor de matemáticas, yo tengo otro como profesor de lengua española, tú tienes otro como director etcétera. Y todos tenemos que cumplir ese papel, porque sino esto no funciona, eso está claro y en los centros que lo han comprendido pues vamos mejor, y en los que no... (Profesorado del ATAL, comentario producido en el desarrollo de un grupo de discusión).

El profesorado del ATAL concluye al respecto incluso que su labor, es una labor alejada de las dinámicas de centro. Así la coordinación es compleja.

*La itinerancia del profesorado del ATAL,*⁵⁶ que condiciona su conocimiento de contexto para afrontar la práctica educativa, reduce las posibilidades de interacción con otros compañeros y compañeras y limita el tipo de funciones que podría desarrollar (R. Porras Vallejo *et al.*, 2009, p. 25).

Como comentaba un profesor del ATAL en el desarrollo de un grupo de discusión en la provincia de Granada, su presencia en cada centro en el que da clase, la interacción con el resto del equipo docente o directivo de cada uno de esos centros y las funciones que podría desarrollar en coordinación con ellos,

pues depende de los centros, en los centros en los que más tiempo dedicas no tienes soledad, vamos, pero claro depende. Si un año te mueves por seis centros, y estás aquí y tienes que salir corriendo para ir allí, pues claro la dinámica de un día y otro día de estar en muchos sitios pues es que no te da tiempo a contactar con nadie (Profesorado del ATAL, comentario producido en el desarrollo de un grupo de discusión).

El trabajo de campo en las ATAL de los miembros de la investigación de cabecera, ha sido de utilidad para observar que esta sensación de soledad y lejanía que el profesorado del ATAL expresa como profesional itinerante se debe a que,

son muchas dificultades, muy costoso itinerar, y tener que ir de aquí para allá, con las tratos a cuestras, y los materiales ¿no? Y no sabes dónde ubicarte, y tener que ir detrás de los tutores, y a la caza, o pedirle a un secretario que te haga unas fotocopias, porque te hacen falta y que no te las haga (Investigador miembro del proyecto de cabecera, comentario producido en el desarrollo de un grupo de discusión).

El coste de la labor itinerante del profesorado del ATAL para su trayectoria profesional está

⁵⁵ Denominación informal en la que se nombra al profesorado del ATAL.

⁵⁶ Cursiva propia del texto original citado.

entonces determinado por la práctica docente en la que se lleva a cabo la atención educativa en las ATAL.

6. Apuntes finales

Las trayectorias del profesorado de las ATAL se construyen en base a las circunstancias en las que se lleva a cabo la atención educativa en Andalucía al alumnado con desconocimiento de la lengua vehicular de la escuela y con nacionalidad extranjera. Las trayectorias profesionales del profesorado de las ATAL en Andalucía se construyen a partir de la condición de itinerancia en la que se desarrolla su labor en la práctica educativa. La atención educativa en ATAL está compuesta por las necesidades que la práctica educativa evidencia. La labor profesional del profesorado de las ATAL en Andalucía queda así caracterizada, en gran parte,⁵⁷ por la itinerancia de su puesto.

En la práctica educativa queda demostrado que, independientemente de las circunstancias que normativamente regulan la puesta en marcha de un ATAL específica (2.º punto del Artículo 5 de la Orden de 15 de enero de 2007, BOJA n.º 33, p. 8), lo que lleva a la configuración de grupos de apoyo fuera del aula ordinaria, no son las circunstancias especiales en la comprensión de la lengua española (Ídem.). En la práctica es la situación itinerante en la que el profesorado de estas aulas configura su trayectoria docente, la que lleva a la puesta en marcha de ATAL específicas. Como apuntan algunos autores en la materia «muy pocas de las intervenciones se realizan dentro del aula de referencia» (Castilla, 2013, p. 239). Y cuando se hacen estas intervenciones, como se ha expuesto a lo largo del presente capítulo, éstas son puntuales, sujetas a veces a proyectos ajenos al programa del ATAL.

La trayectoria profesional de itinerancia del profesorado de las ATAL, y cómo traman estos y estas profesionales de la educación su jornada de atención educativa, está además relacionado de manera directa con otras funciones docentes, más allá de la atención al alumnado del ATAL. La presencia activa del profesorado itinerante del ATAL en cada uno de los centros en los que lleva a cabo su labor educativa está igualmente determinada por su situación de itinerancia.

En la manera en que se afianza en la práctica educativa la atención en el ATAL de profesorado itinerante, la labor de estas y estos profesionales educativos está determinada a la segregación de su labor de las dinámicas escolares. La práctica de la atención educativa en el ATAL específica, aísla la labor docente de este profesorado, y por ende ahonda en la segregación del alumnado del ATAL.

Referencias bibliográficas

Castilla Segura, J. (2013), «Las ATAL. Una experiencia andaluza de atención al alumnado de nueva incorporación de origen extranjero», en F. J. García Castaño y N. Kressova (eds.), *Diversidad cultural y migraciones*. Universidad Nacional de Educación a Distancia, Comares, Granada, pp. 503-512.

Guerrero Valdebenito, R. M. (2013), Integración sociocultural y enseñanza del español en Andalucía Aplicación del programa Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL), *Perfiles Educativos* (35) n.º 142. Recuperado de <<http://www.revistas.unam.mx/index.php/perfiles/article/view/42574/38681>>.

⁵⁷A la luz de los discursos y experiencias presentados en este capítulo.

- Jausi, M. L. (2006), «Comunidades de aprendizaje», en R. García Flecha *et al* (ed.), *Transformando la escuela: comunidades de aprendizaje*, Graó, Barcelona, pp. 29-34.
- Jiménez Gámez, R., M. Cotrina García, M. García García, C. García Romero, C. Goenechea Permisán y R. Porras Vallejo. (2011), «Las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL) en la provincia de Cádiz. Un informe de investigación», en F. J. García Castaño y S. Carrasco Pons (eds.), *Población inmigrante y escuela: conocimientos y saberes de investigación*, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Madrid, pp. 613-661.
- Junta de Andalucía. Orden ATAL/7/2007, de 15 de enero, 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, 15 de enero de 2007, n.º 33, pp. 7-11.
- Junta de Andalucía. Orden de 20 de junio de 2001, por la que se modifica la Orden de 9 de septiembre de 1997, por la que se regulan determinados aspectos sobre la organización y el funcionamiento de las Escuelas Públicas de Educación Infantil y de los Colegios Públicos de Educación Primaria de la Comunidad Autónoma de Andalucía. BOJA, 19 de julio de 2001, n.º 82, pp. 12.276-12.277.
- Moya Maya, A., I. Gómez Hurtado y C. Rodríguez Tilves (2016), Estudio de las ATAL en Andalucía. *Proceso metodológico, Investigación Cualitativa en Ciencias Sociales*, (3), Actas CIAIQ2016. Recuperado de <http://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2016/article/view/944/927>>. V Congreso Ibero-Americano en Investigación Cualitativa.
- Porras Vallejo, R., M. García García y M. J. Cotrina García. (2009). Posibilidades y límites del programa de ATAL en el marco de una escuela inclusiva. El caso de la provincia de Cádiz. *Revista educación inclusiva* (2), n.º 1 (pp. 11-28). Recuperado de <http://www.ujaen.es/revista/rei/linked/documentos/documentos/2-1.pdf>

Texto 3

Olmos Alcaraz, Antonia y Lastres Aguilar, Nazaret (2018). Transitando por los bordes de la integración. Una aproximación etnográfica a políticas educativas y experiencias escolares de alumnado que desconoce la lengua vehicular de la escuela en Andalucía (España). *Gazeta de Antropología*, 34(1). ISSN 0214 – 7564. Disponible en <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/54698/G34-1-04.AntoniaOlmos-NazaretLastres.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Indicadores de calidad según MIAR (Matriz de Información para el Análisis de Revistas)

Indizada en:

Emerging Sources Citation Index, Scopus, DOAJ, DIALNET.

Evaluada en:

CARHUS Plus+ 2018; LATINDEX. Catálogo v2.0 (2018 -); Sello de calidad FECYT; Directory of Open Access Journals; ERIHPlus; LATINDEX. Catálogo v1.0 (2002 - 2017); REDIB. Red Iberoamericana de Innovación y conocimiento científico.

Métricas en:

SJR. SCImago Journal & Country Rank, Scopus Sources

Resumen

La puesta en marcha, hace ya casi dos décadas, de un programa educativo de atención a la diversidad en Andalucía conocido como Aulas Temporales de Adaptación Lingüística, plantea a día de hoy interrogantes sobre la noción de “integración” escolar subyacente al mismo. Para aproximarnos a esta cuestión en este artículo analizaremos la noción de “integración” vehiculada por las políticas migratorias en el contexto español; cómo ello ha tenido su traducción y articulación a nivel autonómico en espacios educativos formales; y –a través de un trabajo de carácter etnográfico– las experiencias e interpretaciones que sobre dicha “integración” tiene el alumnado que ha pasado por estas aulas.

Abstract

The implementation in Andalusia, almost two decades ago, of an education program for diversity attention called Aulas Temporales de Adaptación Lingüística, raises today questions about the notion of "integration" underlying it. To go inside this question this article analyses the “integration’s” notions related to migration’s policies in Spanish context; how these notions have been articulated in autonomics’ level in formal educational context; and –through an ethnographic research– how the students of these program has been experienced and understand this “integration”.

Palabras clave

Integración; etnografía; España; política educativa; trayectoria.

Keywords

Integration; ethnography; Spain; educational policy; careers.

Introducción

El concepto y la idea de “integración” en nuestro contexto de estudio a día de hoy, está experimentando un proceso de revisión y crítica que nos lleva a plantearnos serias dudas sobre las definiciones políticas-normativas y los procesos de implementación del mismo en los últimos veinte años. Desde un enfoque socio-antropológico entendemos que la integración se define:

“en oposición al concepto de ‘asimilación’ o incluso ‘aculturación’. Mientras que en estos últimos se entiende convencionalmente que un grupo minoritario se ‘diluye’ como tal formando parte del grupo al que se asimila (...) perdiendo con ello sus rasgos culturales característicos y su identidad étnica diferencial, la noción de ‘integración’ en cambio, se aplica cuando en el proceso de integración [están todas las] partes implicadas (...) interactúan, negocian y generan -de forma [multi] direccional, no unidireccional como en el caso de la asimilación- espacios de participación y de identificación mutua que transforman a todos (...)” (Dietz 2007: 192).

Pero a lo largo de los años hemos podido asistir a cómo dicha conceptualización se ha quedado las más de las veces en un plano meramente teórico, no llegando a traducirse en prácticas políticas más que de manera parcial y sesgada (Olmos 2016). Los discursos sobre la “necesaria integración” llegaron a nuestro país de la mano de la gestión de la diversidad que tenía que ver con las migraciones; siendo así, desde instancias académicas y algunas tribunas políticas se ha proclamado a viva voz que la “integración” no solo tenía que ver con los “construidos como diversos” a la mayoría, sino que era algo que habría de vertebrar a toda la población (Olmos 2009). Sin embargo, el camino andado hasta hoy no ha hecho sino redundar en el fortalecimiento de una noción de integración que funciona como eufemismo para hablar y practicar la asimilación. Trataremos de pensar en estas y otras cuestiones a través de un caso de estudio concreto, partiendo de la pregunta ¿qué es la “integración” cuando la observamos en espacios educativos formales? Pero, antes de ofrecer nuestros análisis al respecto, mostraremos una somera revisión de las políticas de integración en España, surgidas al calor del discurso del aumento de población inmigrante extranjera al país; en segundo lugar haremos lo mismo con respecto a las políticas de integración desarrolladas en el plano educativo en Andalucía; y en tercer lugar, mostraremos, no sin antes describir nuestro trabajo de campo etnográfico, cómo el alumnado que llega a la escuela producto de los procesos migratorios se ve atravesado en su día a día escolar por dichas articulaciones políticas; es decir, cómo les “afecta” la integración. Concluimos este trabajo reflexionando sobre los posibles efectos problematizadores de esta forma de gestionar la diversidad en las escuelas, y las críticas y alternativas que, desde el propio ámbito escolar, se están planteando en la actualidad para superar los escollos encontrados hasta el momento.

1. Breve genealogía de las políticas de integración y las migraciones en España: ¿integración?, ¿qué integración?

El primer instrumento normativo diseñado con el cometido de trabajar en materia de integración e inmigración en el país data de 1994. Se trataba del Plan para la Integración de las Personas Inmigrantes, y se hace realidad casi una década después de la aprobación de nuestra primera Ley de Extranjería (Ley Orgánica 5/1985, sobre Derechos y Libertades de los Extranjeros en España). Hay dos cuestiones que destacar al respecto: primero, que podemos entender que desde el Gobierno central no se estimaba que era necesaria la “integración” para con la población inmigrante extranjera hasta mucho después de tener una Ley de Extranjería (esencialmente articulada para trabajar en materia de control de flujos). Es decir, que la población inmigrante en aquellos años era vista como una población a la que había que “controlar” y regular la entrada, pero que no importaban tanto las condiciones/posibilidades de la integración; y segundo, la noción de “integración” propiamente dicha que se desprendía del redactado de esta política:

“La finalidad última (...) es la consolidación de España como país de inmigración, lo que nos obliga a poner en práctica una política global que preserve nuestros intereses, nuestra cohesión social y que garantice, de acuerdo con los valores de la España democrática y de la Constitución de 1978, una completa integración del colectivo de residentes extranjeros que eligieron España para vivir y trabajar” (PIPI 1994: s/p).

Tratándose esta de una noción de integración que hacía referencia sólo a aquellos extranjeros y aquellas extranjeras con tarjeta de residencia en vigor, o –en otras palabras– en situación administrativa regular. Esto establece, desde una fecha muy temprana, un primer elemento para la construcción de la diferencia entre los propios inmigrantes extranjeros en materia de integración: la distinción entre regulares e irregulares como condición para ser target en dicha política. Unos años después, de nuevo desde el Gobierno central, se diseña y se aprueba una segunda política de integración, el Programa Global de Regulación y Coordinación de la Extranjería y la Inmigración-GRECO (2000-2004). La principal diferencia con el anterior es que acota y reduce aún más el concepto de sujeto susceptible de ser “atendido” por estas políticas, dado que la persona debía “contribuir activamente al crecimiento de España” (GRECO 2000-2004: s/p), apuntando a que estaba dirigido solo a “trabajadores en activo”. El GRECO contaba con un presupuesto de actuación muy modesto y no recogía un protocolo de coordinación con las comunidades autónomas, las administraciones competentes en materia de “integración”, que en esa misma fecha comienzan a poner en marcha sus propios planes de integración (García y Olmos 2010).

Los dos instrumentos mencionados mantienen una noción de integración con clara orientación unidireccional, donde se entiende que son los inmigrantes quienes tienen que hacer todo el esfuerzo de inclusión en la sociedad de acogida; además de entender cómo “merecedores” de ese derecho-obligación solo a quienes están en situación administrativa regular y/o además son trabajadores y trabajadoras en activo.

No será hasta finales de la primera década del presente siglo (2007) que la noción de integración subyacente a este tipo de políticas en el país cambie, aunque lo hace apenas nominalmente. A partir del Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración (actualmente en vigor y que ha pasado ya por diversas ediciones), se camina hacia una noción de integración multidireccional al hablar de “sujetos de atención” para referirse a todos los ciudadanos, residentes y extranjeros:

“El Plan Estratégico de Ciudadanía e Integración (...) es necesario por cuanto es un elemento fundamental de la gobernanza del proceso de adaptación mutua de las personas inmigrantes y autóctonas porque trata de contribuir al proceso bidireccional fomentando un desarrollo económico, social, cultural e institucional avanzado, plural y duradero para el conjunto de residentes en España, a través de intervenciones equilibradas de los poderes públicos y la sociedad civil” (PECI 2007: 4).

No establece diferencias explícitas de actuación con extranjeros en situación administrativa regular e irregular y nombra a todos bajo el término “nuevos ciudadanos”. También establece la necesaria cooperación con todas las administraciones y, como novedad, se contempla en el mismo también la promoción de la movilidad y el retorno voluntario. Sin embargo los cambios de forma no han llegado a materializarse, bajo la excusa de la crisis y los consiguientes recortes presupuestarios (Ortega 2011). Quizá lo más importante de este instrumento es que introduce en el debate público la cuestión de la ciudadanía, algo que hasta entonces se había ignorado.

Llegados a este punto para seguir avanzando en nuestro análisis es necesario volver la vista hacia las autonomías, dado el reparto competencial relativo a materia educativa en el país y nuestro interés por reflexionar sobre la gestión de la diversidad cultural motivada por la inmigración en el ámbito educativo.

2. Las competencias sectoriales y las autonomías: atención educativa al alumnado procedente de la inmigración en Andalucía

Como comentábamos, es a partir del año 2000 que las distintas autonomías en el país empiezan a elaborar sus propios planes de integración. El caso de Andalucía, donde hemos llevado a cabo nuestro trabajo de campo etnográfico en el contexto educativo, es uno de los primeros. En el año 2001 el Gobierno autonómico aprueba su I Plan Integral para la Inmigración en Andalucía (en adelante I PIPIA), que actualmente está vigente en su tercera edición. El mismo recoge y organiza las medidas a implementar en distintas áreas (educación, salud, vivienda, etc.), ya sean dirigidas solo a la población conceptualizada como inmigrante y/o extranjera, o toda la población en general.

Con respecto al área educativa, dicho plan, aglutina varios programas y actuaciones menores, entre los que destacan aquellos dirigidos a la enseñanza del español como lengua vehicular de la escuela. Así lo recoge el redactado del plan:

“El Aprendizaje de la Lengua Española se convierte en el instrumento fundamental que permitirá la integración escolar y social del alumnado inmigrante, por lo que es una de las prioridades del sistema educativo andaluz. Desde la Consejería de Educación, Cultura y Deporte se potenciarán distintos programas de apoyo para la consecución de este objetivo” (III PIPIA HORIZONTE 2016-2014: 86).

Para llevar a cabo este objetivo, la medida más popular, extendida y apoyada institucionalmente es la puesta en marcha de las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (en adelante ATAL). Estos dispositivos de atención a la diversidad, centrados en enseñar la lengua vehicular de la escuela al alumnado que la desconoce, están dotados de profesorado especializado para la enseñanza del español. Empezaron a funcionar ya a finales de los años 90, incluso antes del I PIPIA, en unos cuantos centros educativos con un alto porcentaje de población extranjera, pero no fueron reguladas hasta la segunda mitad de la primera década del 2000. (Andalucía no es la única comunidad autónoma española que ha puesto en marcha programas educativos de atención a la diversidad como ATAL; otras comunidades también lo han hecho, como es el caso de Madrid con las aulas de enlace o Cataluña con las aulas de acogida).

Lo anterior significa que hasta entonces había cierta diversidad en las formas de proceder y actuar en las distintas ATAL, aunque con algunos patrones de actuación comunes. Siendo así, en 2007 entra en vigor la “Orden 15 de enero, 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”. Esta norma viene a unificar en todo el territorio andaluz las formas de proceder en materia educativa para con el alumnado conceptualizado como inmigrante, nombrando las mismas como “interculturales”, a pesar de que la Orden se dedica casi en exclusiva a describir y prescribir el funcionamiento de la enseñanza del español:

“Artículo 1. Objeto y ámbito de aplicación.

1. La presente Orden tiene por objeto regular las actuaciones educativas destinadas a la educación intercultural y la enseñanza del español como lengua vehicular del proceso de enseñanza-aprendizaje y, de manera específica, la organización y el funcionamiento de las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística a las que se refiere el artículo 5 de la presente Orden” (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).

En los casos en los que se refiere a modificaciones en los Proyectos de Centro para que recojan aspectos que tienen que ver con la valoración e intercambio entre las distintas culturas (artículo 2.2.), reforma que podría entenderse como una medida de carácter más estructural –y por lo tanto “más intercultural”–, lo hace sólo refiriéndose a aquellos centros que escolarizan alumnado conceptualizado como inmigrante, y además sin especificar apenas cómo proceder para ello. Es decir, que dicha Orden se mueve casi exclusivamente en el plano de lo lingüístico (Olmos 2009 y 2016), dedicando 11 de sus 13 artículos a cuestiones que tienen que ver con la enseñanza del español a los alumnos y las alumnas inmigrantes extranjeros o extranjeras.

Los otros dos artículos restantes se reservan a apuntar cuáles deben ser las actuaciones a implementar para acoger al alumnado inmigrante (artículo 3), y qué se debe hacer para el mantenimiento de la cultura de éste (artículo 13). Actuaciones que, si bien superan el ámbito meramente lingüístico, quedan circunscritas solo al alumnado conceptualizado como inmigrante y a los centros escolares donde éste se escolariza. Es decir, la noción de integración que se desprende de ello dista de ser bidireccional o multidireccional, aunque la norma podría sustentar prácticas de otra índole, de carácter más intercultural, ya que la Orden a este respecto afirma que “estos programas deberán realizarse en el aula ordinaria”, con un segundo profesor presente que apoye en cuestiones lingüísticas al alumnado que lo necesite; y que “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” (artículo 5.2), sin definir esas circunstancias especiales. Sin embargo, la práctica educativa es que la mayoría de estas aulas se implementan como ATAL específicas en espacios diferenciados, fuera del aula ordinaria, separadas del grupo-clase construido como ordinario. En las mismas el alumnado se une a otro alumnado que también desconoce el español, independientemente del nivel educativo y de la edad, con las consiguientes consecuencias que ello puede conllevar en tanto que práctica de segregación intra-escolar. En la práctica educativa lo cierto es que la excepción es que este alumnado sea atendido en su aula ordinaria.

A continuación queremos mostrar, a partir de nuestra experiencia de campo en escuelas, cómo el alumnado objeto de atención de esta política de integración, experimenta en sus itinerarios escolares dichos procesos de “integración”. Pero antes ofrecemos algunos datos del proyecto de investigación que sustenta el presente trabajo.

3. Notas metodológicas sobre la investigación

El trabajo que presentamos en este artículo se ha realizado en el marco del proyecto de investigación titulado “Construyendo diferencias en la escuela. Estudio de las trayectorias de las ATAL en Andalucía, de su profesorado y su alumnado” (I+D+i, Ministerio de Economía y Competitividad del Gobierno de España), iniciado en 2013. Sin embargo, nuestro grupo de investigación, Laboratorio de Estudios Interculturales, cuenta con una experiencia de más de dos décadas de proyectos de investigación etnográfica sobre la presencia y la gestión de la diversidad relacionada con la migración en la escuela. Ello, sin duda, nos permite enmarcar y contextualizar los datos que estamos produciendo en la investigación actual.

El objeto teórico de la investigación son los procesos de construcción de la diferencia derivados de la implementación de unas determinadas políticas de gestión de la diversidad en la escuela, articuladas alrededor de las mencionadas ATAL. Con ello pretendíamos conocer si la puesta en marcha de estos dispositivos educativos estaba sirviendo para vehicular procesos de integración o de segregación en la escuela. Los objetivos que nos planteamos en la investigación (que no los de este artículo) eran los siguientes: 1) estudiar las trayectorias de las ATAL como dispositivo educativo, y para ello analizar las normativas y prácticas educativas de la implementación de este

programa educativo; 2) estudiar las trayectorias del dispositivo en aquellos centros educativos que lo han puesto en marcha, y para ello analizar las valoraciones de los actores y agentes educativos implicados en la implementación del mismo; 3) estudiar las trayectorias del profesorado que trabaja en torno a este dispositivo educativo, analizando sus carreras formativas y profesionales; y 4) estudiar las trayectorias del alumnado que ha pasado por este dispositivo educativo durante su etapa escolar, tanto de alumnado actual como de antiguo alumnado de este dispositivo.

El presente trabajo se centrará en el último objetivo mencionado, suponiendo éste una primera aproximación a los resultados que estamos produciendo. El concepto de trayectoria se entiende en esta investigación no como un proceso lineal, sino como un proceso de interacción complejo en el establecimiento de relaciones sociales entre aquellos y aquellas que participan de las ATAL.

En el trabajo de campo etnográfico que se ha llevado a cabo en esta investigación, se han realizado entrevistas semiestructuradas y grupos de discusión. Así mismo, hemos realizado observación participante en diversas escuelas e institutos de diferentes provincias andaluzas. Se trata de un trabajo de campo realizado en equipo, por investigadores e investigadoras de varias universidades (Universidades de Granada, Huelva, Cádiz y Sevilla). Durante el acontecer del proyecto hemos ido intercambiando y compartiendo los datos producidos en cada uno de los centros estudiados.

Así, se han realizado 45 entrevistas en total, a profesorado del ATAL (6), profesorado ordinario (25), miembros de la administración educativa provincial (1), de la dirección escolar (4), de la jefatura de estudios (2), del equipo Orientación Educativa (3), de la coordinación de Área de Compensación Educativa (2), de Pedagogía Terapéutica (1) y del AMPA (1). (Los números entre paréntesis se corresponden con el número de centros educativos donde se realizaron las observaciones en el trabajo de campo, el número de entrevistas y los grupos de discusión realizados).

Así mismo, se han realizado en la provincia de Granada 12 entrevistas de tipo biográfico a antiguo alumnado del ATAL que había finalizado su experiencia en estos dispositivos educativos. De esas 12 entrevistas se han seleccionado 5 de las realizadas a 3 alumnos –2 alumnas y 1 alumno–, para el análisis presentado más adelante en este artículo.

Los contextos en los que se ha llevado a cabo la observación participante han sido centros de Educación Secundaria (10) y centros de Educación Infantil y Primaria (14), donde han podido hacerse un total de 65 y 64 observaciones respectivamente. Observaciones que se han producido a lo largo de los cursos 2014/2015 y 2015/2016 en las provincias de Huelva, Córdoba, Cádiz, Granada y Sevilla. Dichas observaciones han sido sistematizadas y compartidas en el grupo de investigación para el trabajo en equipo. Los lugares más habituales de observación han sido: las ATAL fuera del aula ordinaria, las aulas ordinarias, los patios de los recreos y los despachos del profesorado.

Las temáticas abordadas en los grupos de discusión (14) fueron variadas, todas ellas relacionadas con la organización de las ATAL, la relación de éstas y los centros en su conjunto, las percepciones sobre estos dispositivos, su alumnado y su profesorado, y las experiencias del alumnado con/y/en las mismas. Las personas que formaron parte de los grupos de discusión fueron profesorado ATAL, profesorado ordinario, y técnicos de la administración educativa junto con investigadores e investigadoras, aunque no solo del equipo del proyecto.

4. Experiencias de integración escolar del alumnado extranjero en Andalucía: el paso por las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística

Definíamos al inicio de este trabajo la idea de “integración” como un proceso en el que las partes implicadas “interactúan, negocian y generan” (Dietz 2007: 192) un espacio de convivencia nuevo. Cuando hablamos de integración escolar es preciso hacer notar lo usual de establecer distintos tipos de la misma, en función del modelo de gestión de la diversidad que exista en la escuela en la que nos situemos. Siendo así, y siguiendo para ello a García Castaño (2007), habría que hablar de:

a) Un concepto de integración educativa según los modelos asimilacionistas, que hace referencia a un proceso en el que el alumnado abandona sus referentes lingüísticos y culturales para incorporarse lo más rápido posible a la lengua vehicular de la escuela y los códigos culturales dominantes. Se trata de una noción de integración escolar unidireccional que busca borrar las diferencias con la excusa de borrar la desigualdad.

b) Un concepto de integración educativa según los modelos multiculturalistas, como un proceso consciente de valoración de todas las culturas para conseguir un enriquecimiento de todos los implicados. Prevé distintas formas de conseguirlo y el objetivo sería visibilizar a todas las agrupaciones, pero no fusionar, sin contemplar la creación de una realidad nueva.

c) Por último, un concepto de integración educativa afín a los modelos conceptualizados como interculturales, que entiende necesaria la coexistencia de grupalidades culturales distintas, donde todos (y no solo una grupalidad concreta) se enriquezcan mutuamente; promoviendo una visión crítica de todas las culturas, conformando una nueva realidad, eliminando racismo y desigualdad. Esta propuesta entiende que todo el alumnado está implicado en el proceso, no solo el conceptualizado como inmigrante y/o diverso. Toda la comunidad educativa está implicada, y además es un proyecto que empieza en la escuela pero no habría que acabar en ella, porque se entiende que la educación trasciende el mero ámbito escolar.

Para poner en marcha dicho proceso de integración, en el marco de la gestión de la diversidad relacionada con la inmigración, en Andalucía, como ya adelantábamos, destaca un instrumento sobremano: las ATAL. Desde su inicio a finales de la década de la década de 1990, el número de profesores de ATAL no ha dejado de crecer, hasta el curso 2008-2009 que alcanzó su máximo (310 profesores/as en toda Andalucía). A partir de ese curso, coincidente con el inicio de la época de crisis, están disminuyendo su número (Fernández y García 2015).

Pero ¿qué noción de integración escolar promueven dichos dispositivos de atención a la diversidad?; y ¿cómo es experimentada dicha integración por el alumnado que pasa por los mismos? Las ATAL son dispositivos de atención a la diversidad de carácter lingüístico. Su función más abiertamente declarada es enseñar/reforzar la lengua vehicular de la escuela, en este caso el español. En este sentido lo primero que destaca en las mismas es que no están destinadas a toda la población escolar; se trata de una actuación dirigida exclusivamente al alumnado que no tiene un nivel de español suficiente para seguir el desarrollo normalizado de currículum. Es por esto que estamos en disposición de afirmar que con esta medida no se cubren los mínimos para empezar a hablar de una noción de integración de carácter intercultural, tal y como se ha definido más arriba, ya que se trata de una medida destinada solo a unos pocos alumnos y alumnas, y no a toda la comunidad escolar (Olmos 2009, Ortiz 2014, Castilla 2017).

Se trataría, en todo caso, de una mediada que encajaría en una idea de integración dentro de un paradigma de interculturalismo funcional. Con esta denominación nos referimos a un tipo de interculturalismo que procura el acomodo y/o reconocimiento de la diversidad cultural en el

marco de los estados nacionales neoliberales y que no supone una crítica estructural al sistema, dado que no cuestiona las estructuras de poder intrínsecas al mismo. Dicho paradigma funciona más como una herramienta de control del conflicto étnico que como una estrategia de transformación de la sociedad para buscar la equidad (véase Tubino 2011 y Walsh 2012; para el contexto español, consultar Olmos y Contini 2016).

Queremos insistir en que el problema no es que existan estos dispositivos de atención a la diversidad, sino que se ponga toda la fuerza en los mismos sin tener en cuenta que una integración de carácter intercultural habría de ser holista e ir más allá de un programa de actividades de refuerzo lingüístico. En nuestra investigación nos hemos interesado por conocer cómo funcionan dichos dispositivos en la práctica educativa, más allá de las indicaciones que ofrece la normativa al respecto (la citada Orden de 2007). En el trabajo de campo realizado hemos observado, como señalábamos anteriormente, que las ATAL se implementan mayoritariamente en un aula distinta al aula ordinaria (todas las ATAL en las que hemos realizado observación participante se implementaban fuera del aula ordinaria). Sin embargo, tanto la administración educativa como el profesorado (de ATAL y ordinario) suele mayoritariamente hacer una interpretación distinta. Para estos agentes educativos en las ATAL, los alumnos y las alumnas:

“no se sienten segregados por sacarlos [del aula ordinaria] y estar unas horas. Ellos están integrados y se sienten integrados con el resto de los compañeros. Y, bueno, pues lo ven algo normal que salen, están con un profesor que les presta una ayuda, que ellos lo agradecen” (profesor del ATAL, grupo de discusión 2015).

Aunque también existan voces discordantes, afines a nuestras interpretaciones etnográficas, y encontremos profesores que “muestra[n] sus opiniones acerca de lo que considera[n] la segregación del alumnado del ATAL, y cómo [trabajar] con esta cortapisa” (diario de campo 12/01/2015). En otro lugar hemos desarrollado estas cuestiones con mayor grado de detalle (Olmos y otros 2015), poniendo sobre la mesa la necesidad de dialogar para tratar de entender por qué científicos sociales y agentes educativos (profesorado y técnicos de la administración pública educativa) tenemos puntos de vista tan “encontrados” de una misma cuestión; visibilizando que los lugares de interpretación son diversos, y de ahí, en parte, las diversas apreciaciones de este hecho.

Pero, en esta ocasión, nos interesa mostrar las experiencias que tiene el propio alumnado que pasa por las ATAL. A continuación mostraremos nuestros análisis sobre: a) cómo viven y entienden ellos y ellas los momentos de salida del grupo-clase construido y conceptualizado como ordinario, es decir cómo interpretan la segregación intra-escolar; y b) cómo interpretan lo que podemos llamar la “agrupación de los diversos”, esto es, ir a un aula distinta a la ordinaria donde el resto de alumnado que también va allí lo único que tienen en común es que “todos son diversos”. Ello sin pretensiones de ofrecer un meta-relato de todas las posibles experiencias que existan. Nada más lejos de nuestra intención, dada la heterogeneidad de perfiles, experiencias y realidades con las que nos hemos encontrado a lo largo de nuestra investigación; y dado el carácter etnográfico de la misma. Sí trataremos, sin embargo, de poner sobre la mesa las experiencias más usuales con las que nos hemos encontrado, y –por qué no– las más paradójicas, porque a partir de las mismas se evidencia cómo la escuela puede acabar construyendo diferencias desde las retóricas de la igualdad (Rubio 2013). Procederemos, para ilustrar nuestros datos empíricos, a exponer las narraciones de Jihane (1), una antigua alumna que llegó a España con tan solo 4 años, sin escolaridad previa en su país de origen (Marruecos), que inició la escuela a los 7 años y pasó gran parte de su escolaridad (tanto en la educación primaria como en la secundaria) asistiendo a dispositivos ATAL y otros dispositivos análogos (2); de Mamadou, que llega a España con 16 años, con escolaridad previa en Senegal en una escuela coránica y que ha

tenido una experiencia breve pero intensa (pocos cursos pero muchas horas a la semana) en dichos dispositivos en educación secundaria; y de Frederika, como un caso a medio camino entre Jihane y Mamadou, que llega a España con 11 años, habiendo estado escolarizada anteriormente en su país de origen, Alemania, en una escuela con una pedagogía de las conocidas como alternativas (Waldorf) y que asistió a ATAL solo en sus primeros años de escolaridad en España, en Educación Primaria. Todo ello como una estrategia analítica para estudiar lo que muchos otros alumnos y alumnas, que han participado en nuestra investigación, han experimentado en torno a la noción de integración que se trata de vehicular a través de estos dispositivos de atención a la diversidad. Pondremos en diálogo las experiencias de Jihane, Mamadou y Frederika, y las acompañaremos con algunos discursos de profesores y profesoras, tratando con ello de evidenciar la polifonía de voces mencionada.

4.1. “Salir para integrarse” o cómo “incluir separando”: la segregación en la escuela y la segregación dentro del aula

Mostramos a continuación cómo el alumnado está entendiendo que se les separe de su clase ordinaria, espacial y temporalmente. La “separación” a la que estamos haciendo referencia se traduce en muchas ocasiones en que la ATAL específica se ubica en partes periféricas de los centros educativos, en aulas multiusos, o en espacios donde no se encuentran el resto de aulas ordinarias. Es decir, que no se trata solo de “estar en un aula diferente”, sino de que ese espacio en sí “también es diferente” al resto de aulas. Así recogíamos en nuestro diario de campo el descubrimiento de una de estas aulas:

“En uno de los centros la ATAL específica se encontraba en la zona de los departamentos docentes. Junto a las salas de reunión del profesorado y la asociación de madres y padres de alumnos. Aquí, era el único espacio escolar (...). El resto de aulas se encontraban en otros módulos del edificio. A estas estancias solo podía pasar el alumnado del ATAL, otro alumnado no podía permanecer aquí (...) la labor de ATAL era compartida con la habitación donde se guardaba los materiales audiovisuales y ordenadores portátiles del centro” (diario de campo 4/02/2015).

En ese sentido de nuevo encontramos entre los alumnos y alumnas del ATAL disonancia entre voces y heterogeneidad de experiencias en cómo experimentan e interpretan los momentos de salida de su aula ordinaria. Esta diversidad se debe sin duda, entre otras muchas cuestiones, a “cómo se sienten dentro del aula ordinaria” o “cuánto tiempo están fuera de la misma”. Siendo así, hemos encontrado desde casos de chicos y chicas que han sentido incertidumbre y desorientación al principio; a casos de alumnado que, aparentemente, mostraba indiferencia por estar o no estar en el aula ordinaria; pasando por quienes tenían cierta sensación de liberación por salir de un espacio en el que “no están comprendiendo nada”; o casos en los que había un rechazo claro a estar en ATAL específica.

Véase cómo Mamadou, alumno que, como ya hemos mencionado, llegó a España para escolarizarse en la etapa Secundaria y que fue asistente a ATAL hasta el año anterior en que lo entrevistamos a la edad de 18 años, narraba su experiencia: “si quiero preguntar una palabra tengo que llamar [a la maestra de la clase] (...) y a veces ella no sabe explicarme y me manda con José [profesor de ATAL] (...) [porque, si no] no comprendía nada” (Mamadou, curso 2015/2016). Este chico no seguía el trabajo del resto del alumnado del aula ordinaria mientras estaba en ésta, sino que realizaba tareas específicas, diferentes a las que realizaban el resto de sus compañeros y compañeras, preparadas por el profesorado del ATAL. Para él había cierto alivio en la atención que recibía en la ATAL específica, dado que su profesora del aula ordinaria no siempre “sabía” explicarle los contenidos curriculares de manera que él pudiese entenderlos. Es decir, la interpretación de que las ATAL no contribuyen a la segregación dentro de las escuelas

está también presente en parte del alumnado, que, en casos como el de Mamadou, al sentirse muy bien atendido en estas aulas no articula ni verbaliza posibles malestares asociados a su estancia y paso por ellas:

Alumno: “Yo, con José [profesor de ATAL], me iba bien porque cuando vine aquí yo no sabía ni hola, ni escribir, ni leer ni nada.

Investigadora: “Y ¿Cómo eran las clases con José? (...) ¿Cómo era? ¿Qué hacíais en clase?, qué actividades o qué...”.

Alumno: “No, cuando llegué, en primeros meses, me enseñó cómo se escribe, cómo que lee, el alfabeto” (Mamadou, curso 2015/2016).

Siendo así, muchos no llegan a hacer este análisis sobre sus experiencias, no manifiestan sentirse excluidos; pero sin embargo desarrollan itinerarios segregados o son orientados constantemente hacia la segregación. Esto podría, en parte, explicarse si reparamos en que las consecuencias de dicha separación suelen emerger a medio/largo plazo. En los tres casos escogidos para mostrar nuestros análisis el alumnado narraba cómo su futuro se vislumbraba ya desde la escuela bien diferente al de la mayoría del resto de sus compañeros y compañeras. Frederika nos contaba muy enfadada cómo, en una charla informativa sobre las opciones que podía cursar de bachillerato (Ciencias, Humanidades, Ciencias Sociales, Artes), ella preguntó a la orientadora “qué bachillerato [le] convendría hacer [y que nota necesitaría] para [estudiar] Arqueología” y la respuesta que obtuvo no fue la modalidad o la calificación de entrada a esos estudios, sino que “ella eso lo iba a tener muy difícil” (Frederika, curso 2015/2016). Mamadou, por su parte, interesado en estudiar formación profesional para ser mecánico, al preguntarle si no había pensado en ir a la universidad nos responde que eso es “muy difícil para [él], (...) no como para otros [los españoles], porque ellos, los españoles (...) les va a salir muy bien por los idiomas” (Mamadou, curso 2015/2016). Jihane nos repetía una y otra vez cómo el orientador de su instituto le dijo “que no podía optar a nada en la vida, [porque] tenía un nivel demasiado bajo” (Jihane, curso 2015/2016). Afirmación que realizaba obviando las circunstancias educativas de segregación en las que se conformaba la trayectoria educativa de Jihane; siendo atendida en un aula específica, tan solo idiomáticamente, y realizando tareas diferentes a las de sus compañeros y compañeras en el aula ordinaria. En la actualidad Jihane está cursando estudios universitarios, después de 15 años alejada del ámbito académico, según relataba ella misma en el desarrollo de diversas entrevistas de carácter biográfico, con cierto sentimiento de inferioridad provocado por afirmaciones como la de este orientador. Según Jihane comentarios de este tipo llevan a que alumnado como ella lleguen a asimilar que no están capacitados para continuar una carrera académica:

“de orientadoras que te voy a contar, muy mal, el orientador del colegio (...) recuerdo que me dijo (...) que yo no podía optar a nada en la vida, o sea que yo tenía un nivel demasiado bajo, y que yo lo único que podía ser era auxiliar de enfermería, y le dije pero bueno por qué tengo que ser auxiliar de enfermería, si yo no quiero, si eso no me gusta, si yo quiero ser, no sé, a lo mejor otra cosa, y me decía ‘es que tú no puedes ser nada porque tu nivel no alcanza, tu no ves que tu nivel no alcanza para más, tu no podrás llegar a la universidad, porque tu nivel no está al nivel de los demás’, y yo ahí, me entró una depresión horrible, deje unos días, (...) ya eso a mí se me metió en la cabeza” (Jihane, curso 2015/2016).

Jihane es un ejemplo paradigmático de experiencia más abiertamente traumática, de alumnos que no sentían sino frustración en mayor medida que alivio, por ser “apartados y apartadas” del resto, en muchas ocasiones sin llegar a comprender muy bien por qué. Véase cómo nos narra sus inicios en el sistema educativo:

“bueno, pues entré en una clase, me adaptaron con la clase de mi edad (...) yo entré sin saber nada de idioma (...) te sueltan ahí en una clase (...). El primer año, se puede decir que no aprendí casi nada (...) me llevaba a un cuarto [se refiere al ATAL específica], me encerraba y se iba, ella se iba [en referencia a la profesora] (...). No hice muchas amigas, porque como no estaba con la clase, no tuve relación con mis propios compañeros (...). Me sacaban mucho de las clases” (Jihane, curso 2015/2016).

El centro educativo en el que se escolarizó Jihane en primera instancia, comenzaba entonces a trabajar con programas como la ATAL, a diferencia de los centros de Mamadou y Frederika que podríamos decir que son centros con mucha experiencia en atención a la diversidad relacionada con las migraciones. Jihane asistió a este programa desde su incorporación a la Educación Primaria, y continuó en él durante toda la etapa de Secundaria. En su relato, realizado a posteriori, del paso por el dispositivo, podemos ver cómo enfatiza en su propia experiencia otro de los posibles efectos perversos de un proceso de segregación intra-escolar: no relacionarse con el resto de escolares. Para ella la separación del aula ordinaria explicaba en gran medida cómo era tratada por el resto del alumnado que no asistía a programas como la ATAL. Esta alumna mantuvo durante todas las entrevistas un relato sobre cómo el resto de compañeros y compañeras de su aula de referencia la trataban de manera diferente al resto. En varias ocasiones, además, durante el curso de las entrevistas que realizamos, relató experiencias de discriminación en la escuela. En una de ellas hacía mención a cómo la madre de una compañera llamaba la atención a su hija para que no se juntase con “moras”, en referencia a Jihane y a su hermana. Véase como narraba sus primeros recuerdos de la escuela en España:

“bueno, el primer año, se puede decir que no aprendí casi nada, porque me sacaban mucho de las clases, no hice muchas amigas, porque como no estaba con la clase, no tuve relación con mis propios compañeros, y tuve una profesora un poco... se puede decir... [que] tuvo un poco de culpa de que yo no aprendiera. Yo entre con mucha ilusión al colegio porque desde pequeña siempre he sido una niña muy curiosa (...), pero ella me quitaba las ganas, porque me llevaba a un cuarto, me encerraba y se iba, ella se iba, y luego pues hubo momentos que me gritaba” (Jihane, curso 2015/2016).

Ella, al haber sido entrevistada en una edad adulta, después de su paso por un programa como la ATAL (3), evidencia una conciencia muy clara de los efectos negativos que puede tener pasar parte de la escolaridad apartado o apartada de la clase ordinaria, en lo relativo a la privación de contacto con el resto de alumnado:

“Sacar a niños del aula y meterlos en un aula independiente pues de alguna manera es antisocial, lo estás apartando de su mundo, de su entorno donde él debería compartir, e interactuar con sus compañeros, ¿Qué son los niños sin juegos?, sin compañeros, y sin amigos la verdad es que es muy triste, es más aprendemos jugando que es que no es que, marcas de alguna forma al niño” (Jihane, curso 2015/2016).

Y en lo relativo a las dificultades para llevar el mismo ritmo de aprendizaje que el resto del alumnado:

“me sacaban de la clase, me llevaba esta mujer, (...) y yo decía ‘hay que ver que hay gente que aprende su inglés, va avanzando, y yo no avanzo, no avanzo porque no sé hacer nada’. O sea, es que yo pues de las tres o cuatro horas que tenía a la semana con esta mujer, dos de ellas eran inútiles, eran hacer cosas absurdas” (Jihane, curso 2015/2016).

Pero la segregación y el aislamiento no solo se producen al salir el alumno o la alumna del aula ordinaria. En nuestra investigación encontramos que, incluso cuando está en el aula ordinaria, este alumnado en muchas ocasiones describe situaciones de aislamiento y desatención, también por parte del profesorado ordinario:

“en la clase [ordinaria] las otras profesoras no me hacían ni caso, ni me mandaban deberes, ni se preocupaban si yo hacía algo, me ponían en la última, al final de la clase con un papel a dibujar, o sea de las ocho horas que podrían ser de aprendizaje, yo aprendía una hora, o dos horas que era lo que tenía yo con la logopeda [con logopeda se refiere al profesorado que hacía las labores de ATAL en su centro] (...) [y] si tú apartas a esa niña y la dejas dibujando en una esquina pues toda la clase qué piensa, esa niña es tonta, o sea es tonta, no, no, no está capacitada” (Jihane, curso 2015/2016).

Ya se apuntaba anteriormente cómo Mamadou realizaba tareas programadas y planteadas por su profesor del ATAL específica para hacerlas en su aula ordinaria, aunque este aislamiento dentro del aula no siempre es percibido y valorado de manera problemática. Frederika, entrevistada con 18 años, aun habiendo experimentado situaciones muy similares a las narradas por Jihane, no las problematizaba de igual manera:

“[En la clase ordinaria] yo no hacía nada, simplemente leía yo mis libros, los que me traía yo de casa (se ríe) (...) los primeros dos años [no hacía] nada, al final ya sí, es decir en quinto y sexto ya sí. Bueno en verdad de exámenes tampoco me acuerdo de haber tenido. Simplemente nos daban cartas y ese tipo de cosas, en Plástica ya te digo nos daban así cosas así, para rellenar dibujitos, no hacer nada y ya está” (Frederika, curso 2015/2016).

Y Mamadou, aunque él estaba muy poco tiempo en el grupo-clase ordinario, o quizá por esto mismo, tampoco percibía como un problema estar más o menos aislado en la misma: “[En] clase, casi no, no me daban muchos deberes, [casi] no, no tenía clase [y] no me daban muchos deberes. (...) cuando me estaba allí me daban una ficha o algo y la hacía [yo solo]” (Mamadou, curso 2015/2016).

Es posible que la madurez de Jihane, recordemos, entrevistada en una edad más adulta que Frederika y Mamadou, explique en parte esta diversidad de percepciones que existe ante situaciones en esencia muy similares.

4.2. ¿Estamos juntos porque somos diversos o porque somos diferentes a la mayoría?

En cuanto a las interpretaciones que el alumnado tiene sobre formar parte de la agrupación que la escuela hace de todos aquellos alumnos y alumnas que son categorizados como diversos, es preciso hacer notar que, si bien desde fuera hay nociones bastante claras de que estos alumnos y alumnas son “un grupo”, no está tan claro que el supuesto grupo tenga identidad de serlo. Desde la escuela como institución, desde las administraciones públicas, y desde las propias investigaciones que realizamos quienes llevamos tiempo observando estas realidades, se da por supuesto que hay un colectivo de alumnos y alumnas conocido como “el alumnado ATAL” (4). Presuponemos con ello, erróneamente en muchas ocasiones, que se da lo que Brubaker y Cooper (2001: 26) denominan procesos de grupalidad, “en tanto que el sentido de pertenecer a un grupo distintivo, unido y solidario”. Sin embargo la realidad es otra y atribuimos “grupalidad” cuando no hay apenas conciencia de “diferencia” con respecto a la mayoría. Véase, en este sentido, cómo una profesora de ATAL hablaba de sus alumnos como “atalitos” (diminutivo construido a partir de la palabra ATAL), en un tono muy cariñoso y afable, que denota su entrega y vocación por lo que hace:

“[Yo llevo] seis años trabajando por allí (...) Es que hay tanta cantidad de ‘atalitos’ a mi cargo que es complicado. Yo estoy en un instituto de secundaria y tenemos un proyecto de inclusión que fue pionero en su momento (...) es dos ATAL en un centro de secundaria (...). Nuestra cuestión básicamente es esa, es apoyar sobre todo apoyamos más a los ‘atalitos’, como decimos nosotros, que han terminado su programa y no han adquirido el lenguaje necesario para poder matricularse” (profesora del ATAL, grupo de discusión 2015).

Dicha grupalidad, que es otorgada desde fuera, internamente es muy diversa. De hecho es posible que se este generando su existencia, en gran medida, desde el exterior con atribuciones de alteridad. En ATAL se dan cita todos los alumnos y alumnas que desconocen el español, la heterogeneidad de las mismas es importante, hasta el punto de poder ser calificada de súper-diversidad. Entendemos súper-diversidad como una situación de intensificación y “diversificación de la diversidad” de las sociedades, consecuencia de los movimientos migratorios característicos de la época actual: existencia de más procedencias, lenguas, confesiones religiosas, situaciones administrativas, formas de entrada y estancia, prácticas transnacionales, etc. (Vertovec 2007, para una aplicación del concepto a la realidad que nos ocupa en este trabajo véase Padilla y otros 2015 y 2018).

En ATAL se da cabida a alumnos y alumnas de distintos niveles de español, con distintos niveles curriculares, con distintas lenguas maternas e incluso con disparidad de edades. A veces incluso se comparte el espacio con alumnado con otras diversidades de atención educativa. Así lo refería Jihane: “a mí me adaptaron con gente que tenía a lo mejor en todo el colegio había tres o cuatro niños con discapacidad intelectual, y entonces me llevaban aunque no fueran de la misma clase nos juntaban y nos llevaban” (Jihane, curso 2015/2016). Es decir, que lo único que en muchas ocasiones tienen en común entre ellos y ellas es ser construidos como diferentes a la “mayoría”, a pesar de los continuos esfuerzos de los centros por reconfigurar los grupos para restarles heterogeneidad.

En los relatos de Jihane pudimos ver cómo –a pesar de su experiencia de exclusión sentida– ella se identificaba en mayor medida con los niños y niñas de su grupo-clase ordinario, a los que denominada “su clase”. Y sentía que no tenía mucho que ver con el alumnado que, como ella, eran conceptualizados como “diversos a la mayoría” y etiquetados e inferiorizados como “otros”:

“yo no tenía relación con mi clase entonces claro imagínate la gente me veía que iba a las clases según, tu sabes que los niños son crueles y yo iba a clase de ‘subnormales’, creían que tenía retraso mental, claro ahí llegaban gente que tenía algún grado de retraso o algo (...) fue muy cruel en ese sentido porque tampoco tenía amigas, no tenía relación con nadie” (Jihane, curso 2015/2016).

Por otro lado, y haciendo honor a lo que otros autores han denominado como “burbujas de acogida” (García 2009), en tanto que una forma de describir la protección que el alumnado siente dentro de estos espacios al ser posible en ellos una atención más personalizada (menor número de alumnos y alumnas); también encontramos a quienes esa “agrupación con los diversos” provoca una sensación de seguridad y protección. Es el caso de Frederika, quien se incorporó al sistema educativo español en los últimos cursos de la educación primaria. En la Secundaria el centro educativo al que acudía no daba la posibilidad de atención en ATAL, dado que dicho dispositivo en ese centro en cuestión estaba disponible solo para la etapa de primaria. Frederika contaba que cuando estaba en ATAL compartía espacio con otras niñas alemanas:

“el primer año, los primeros dos años o así, yo leía mis libros, en inglés y en alemán, la profesora pasaba de mí un poco ¿no? Y tenía dos o tres veces a la semana, tenía una clase a parte [se refiere a ATAL específica] con las otras niñas alemanas, que era clase de español, y ahí el profesor [de ATAL] pues sí, trataba de enseñarnos cosas y así, ahí es donde más aprendí en verdad pero la profesora en sí no, yo qué sé no hizo mucho. (...) en las otras clases en ese momento yo no hacía nada simplemente leía yo mis libros, los que me traía yo de casa” (Frederika, curso 2015/2016).

El caso de Frederika es ejemplo de esas “burbujas de acogida” en las que se agrupa, bajo la idea de que se acoge –con nociones de protección– a un conjunto de alumnado en la “seguridad” de que éste recibirá una atención extra a su diversidad educativa. Esto provoca, como en el caso de

Frederika o de Mamadou, que para el alumnado del ATAL la atención en un aula específica suponga un alivio a las situaciones de desatención educativa y personal que experimentan a veces en el aula ordinaria, cuando no se atienden las prescripciones que la normativa prevé en el desarrollo del programa ATAL en dicha aula ordinaria. En la ATAL específica el alumnado experimenta, de acuerdo a estas circunstancias, una atención educativa que no definirá como segregada sino como de protección y seguridad. Pero esta coincidencia de experimentación no necesariamente –insistimos– es un elemento de construcción grupal e identificación con la categoría (el alumnado ATAL), dado que los procesos de identificación y de creación de grupos de afinidad se producen por una gran diversidad de experiencias. Frederika nos contaba cómo “ellas, las alemanas, si se relaciona[ban] un poco más [entre sí] pero nunca fueron así realmente parte de [su] grupo” (Frederika, curso 2015/2016); mostrándose, incluso en su forma de hablar, ajena al grupo de “las chicas alemanas que asisten a ATAL” cuando se refiere a las mismas como “ellas, las alemanas” sin incluirse en el “ellas”.

El caso de Mamadou de nuevo difiere de los anteriores. Él, como ya hemos comentado, pasó el grueso del tiempo que estuvo escolarizado en España en un ATAL, aun cuando la normativa (la Orden de 15 de enero de 2007) solo prescribe la salida al ATAL específica en unas horas concretas, las cuales son superadas en ocasiones, ejemplo de ello es la trayectoria de Mamadou en estas aulas. Al ser preguntado por su relación con los chicos y chicas tanto del ATAL específica como del aula ordinaria vemos que la barrera idiomática y su timidez marcaron –sobre todo al principio– una situación de no identificación y aislamiento: “la primera semana que llegué aquí me pongo, me puse nervioso, porque cuando llegas aquí los niños hablan conmigo, hablaban conmigo, que no sabía nada de lo que están hablando, y todo eso” (Mamadou, curso 2015/2016).

Mamadou se relacionaba y se identificaba sobre todo con su amigo Modou, que es compañero en su grupo-clase ordinario y compañero en ATAL: ambos son de Senegal, ambos tenían un nivel de español parecido, y ambos frecuentaban los mismos espacios escolares en los mismos tiempos. Mamadou nos contaba cómo los días que su amigo no estaba, él se sentía más inquieto en el colegio: “el primer día que estuve aquí Modou no estaba, por eso me preocupaba mucho, pero cuando Modou está me preocupaba menos (...) porque Modou también cuando estaba aquí no hablaba mucho no tampoco, no se enteraba de las cosas bien [como yo]” (Mamadou, curso 2015/2016). Y tan solo veía cierto alivio a su soledad (en cuanto a lo que atención educativa se refiere), inicial sobre todo, cuando asistía a clase Modou, con quien podía hablar. Este compañero de ATAL tampoco tenía un dominio avanzado de la lengua vehicular de la escuela. Las dinámicas del aula específica creaban esas “burbujas de acogida” donde se agrupaban diversidades y donde la igualdad era precisamente ser diferente. Mamadou y Modou estaban en la ATAL por ser diferentes a la mayoría, estaban juntos por ser diversos.

5. Reflexiones finales

En este trabajo hemos tratado de realizar un recorrido de la evolución de las políticas de integración relacionadas con la población presente en España producto de los procesos migratorios, reparando en las nociones de integración subyacentes a las mismas. Así mismo hemos tratado de mostrar cómo todo ello tiene su desarrollo particular en las distintas esferas sociales, en concreto y para nuestro trabajo en particular, en los ámbitos educativos formales. Siendo así, a través del análisis de los principales instrumentos jurídicos y políticos diseñados para gestionar la diversidad relacionada con el fenómeno migratorio en las escuelas andaluzas, podemos concluir que los procesos de integración que se están articulando son, en gran medida, de carácter asimilacionista.

Nuestros datos de campo además apuntan a que el propio alumnado está experimentando en muchas ocasiones aquello que desde las administraciones se define como “integración” como algo bien diferente. Los momentos en los que tienen que salir del aula ordinaria generan desconcierto; o a lo sumo son entendidos como una necesidad debido a la diferencia que les caracteriza, que les hace “no encajar” en las dinámicas del aula ordinaria. Por otro lado hemos de tener en cuenta que la agrupación de diversidades que los centros acaban realizando tampoco ayuda a implementar procesos de integración intercultural, en los términos apuntados a lo largo de este texto; o al menos no entre toda la población escolar. Las ATAL, en esos mismos términos, sí serían un ejemplo de convivencia e integración intercultural, pero solo hacia el interior del propio dispositivo, lo cual no deja de ser contradictorio con la propia noción de interculturalidad a la que se apunta en este texto; las ATAL son diversas, son heterogéneas con respecto a muchas cuestiones: lenguas, niveles curriculares, edades a veces. En ellas se ensayan y se experimentan metodologías cooperativas con un potencial enorme (Del Olmo 2012) para atender y gestionar las situaciones de súper-diversidad actuales (Vertovec 2007, Padilla y otros 2015 y 2018). Sin embargo, incluso existiendo la posibilidad jurídica de implementarse dentro de las aulas ordinarias, la práctica educativa es otra: y un “espacio de interculturalidad segregado”, una “burbuja de acogida” (García 2009), en definitiva, no es intercultural, o responde a lo que se conoce como interculturalismo funcional (Tubino 2011, Walsh 2012, Olmos y Contini 2016).

Ante todo ello nos planteamos que es necesario implementar espacios de diálogo entre todos los agentes involucrados en el conocimiento y gestión del fenómeno que nos ocupa: administración educativa, la propia escuela (alumnado, profesorado, familias) y el mundo de la investigación educativa. Constatamos que las interpretaciones y significados que producimos desde nuestra investigación no son leídas en los mismos términos por todos los agentes implicados. Es cierto que nuestros lugares de enunciación son distintos, que nuestras experiencias con dicha realidad también tienen aproximaciones diferentes, pero creemos que es posible un punto de encuentro (Olmos 2015 y otros) donde quienes habitualmente no son interpelados (especialmente el profesorado) también puedan ejercitar su capacidad auto-reflexiva. Solo así será posible analizar la cotidianidad de las aulas y poner en valor las experiencias de gestión de la diversidad en los términos interculturales expuestos, que ya se dan dentro de las ATAL, pero tratando además de extenderlas a la globalidad de los centros. Lo contrario no seguirá sino alimentando procesos de construcción de la diferencia en el ámbito escolar, que tarde o temprano llegarán a evidenciarse en la sociedad en su conjunto, si es que no lo están haciendo ya.

Notas

1. Todos los nombres que aparecen en el texto han sido cambiados para garantizar el anonimato de las personas que han participado en nuestra investigación.
2. Jihane no estuvo siempre en una ATAL propiamente dicha, porque en su etapa de escolarización (finales de los años 80 y década de los 90) éstas aún estaban en proceso de formación. Se podría decir que su experiencia fue una de tantas “germen” de lo que posteriormente, a partir del año 1997, se oficializa en Andalucía como ATAL.
3. Las Escuelas de Bienvenida, germen de las Aulas de Enlace, dispositivos educativos de atención a la diversidad en la escuela justificados como producto de los procesos migratorios. Programas educativos análogos a las ATAL, que sirvieron de ejemplo en las prácticas y la redacción de normativas como las elaboradas a partir la de Orden de 15 de enero de 2007 a partir de la cual se regula el funcionamiento de las ATAL en Andalucía.

4. Nosotros mismos en muchas ocasiones hemos usado esta categoría –como categoría analítica– para tratar de describir procesos referidos a alumnado procedente de la inmigración, alumnado extranjero, alumnado que desconoce la lengua vehicular de la escuela, etc. Es innegable que existe el riesgo de que las categorías analíticas etc se transformen en categorías sociales constructoras de realidad.

Bibliografía

Brubaker, Roger (y Frederick Cooper)

2001 “Más allá de identidad”, Apuntes de investigación del CECYP, no 7: 30-67.

Castilla, José

2017 Las ATAL: una experiencia andaluza de incorporación del “alumnado inmigrante” considerado de “origen extranjero”. Granada, Universidad de Granada.

Del Olmo, Margarita

2012 “Buenas practicas, ¿desde el punto de vista de quién? Una contribución a la controversia sobre las aulas de enlace”, Revista de Educación, no 358: 111-128.

Dietz, Gunther

2007 “Integración”, en Asunción Barañano y otros (coord.), Diccionario de relaciones interculturales, diversidad y globalización. Madrid, Editorial Complutense: 192-196.

Fernández, José (y Francisco Javier García)

2015 “El desarrollo normativo que regula las aulas escolares de nacionalidad extranjera”, Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado (Granada), no 1 (19): 468-495.

García Castaño, Francisco Javier (y Antonia Olmos)

2010 “La promoción de la plena integración de los extranjeros por parte de las administraciones publicas: ¿una protección legal para la construcción de una sociedad multicultural?”, en José Luis Monereo (dir.), Protección jurídico-social de los trabajadores extranjeros. Granada, Comares: 111-177.

García Castaño, Francisco Javier (y otros)

2007 “Integración educativa”, en Asunción Barañano y otros (coord.), Diccionario de relaciones interculturales, diversidad y globalización. Madrid, Editorial Complutense: 196-203.

García, José Antonio

2009 “Las aulas de enlace madrileñas: burbujas de acogida del alumnado extranjero”, Segundas lenguas e inmigración en red (Madrid), no 3: 109-128.

Instituto Nacional de Estadística

2016 Cifras de población a 1 de enero de 2016. BOE.
https://boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2016-11994

Junta de Andalucía

2001 I Plan integral para la inmigración en Andalucía. Sevilla, Junta de Andalucía. Consejería de Justicia e Interior.

2014 III Plan integral para la inmigración en Andalucía Horizonte 2016. Sevilla, Junta de Andalucía. Consejería de Justicia e Interior.

2007 “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”, Boletín Oficial Junta de Andalucía (Sevilla), no 33: 7-11.

Ministerio de Asuntos Sociales

1994 Plan para la integración social de las personas inmigrantes. Madrid, Ministerio de Asuntos Sociales.

Ministerio del Interior

2000 Programa global de regulación y coordinación de la extranjería y la inmigración en España (GRECO). Madrid, Ministerio del Interior.

Ministerio de Trabajo e Inmigración

2007 II Plan estratégico de ciudadanía e integración. Madrid, Ministerio de Trabajo e Inmigración.

Olmos, Antonia

2009 La población inmigrante extranjera y la construcción de la diferencia. Discursos de alteridad en el sistema educativo andaluz. Granada, Universidad de Granada.

2016 “Diversidad lingüístico-cultural e interculturalismo en la escuela andaluza: un análisis de políticas educativas”, RELIEVE, Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, no 2 (22): 1-20.

Olmos, Antonia (y otros)

2015 “Entre aceptación y crítica. Posiciones encontradas de profesionales de la investigación y del sistema educativo sobre los ‘dispositivos especiales’ para atender a los ‘recién llegados’ a la escuela”, en AIBR Antropólogos Iberoamericanos en Red, I Congreso internacional de Antropología AIBR . Madrid, 7- 10 de julio.

Olmos, Antonia (y Pierangela Contini)

2016 “Las ausencias del paradigma intercultural en España en contextos urbanos multiculturales”, *Revista mexicana de Sociología*, no 4 (78): 685-711.

Ortega, Nieves

2011 “Crisis económica y política de inmigración en España: ¿qué reformulación de agenda y política?”, en Francisco Javier García y Nina Kressova (coord.), *Actas del I congreso internacional sobre migraciones en Andalucía*. Granada, Instituto de Migraciones: 1381-1397.

Ortiz, Mónica

2014 “Inmigración, escuela y exclusión”, *Empiria. Revista de metodología de ciencias sociales*, no 28: 59- 78.

Padilla, Beatriz (y otros)

2015 “Superdiversity and conviviality: exploring frame works for doing ethnography in Southern European intercultural cities”, *Ethnic and Racial Studies*, no 4 (38): 621-635.

2018 “Etnografías de la convivialidad y súper-diversidad: reflexiones metodológicas”, *Revista Andamios*, no 36: 15-41.

Rubio, María

2013 *Construyendo diferencias desde retóricas de la igualdad. El caso del alumnado denominado latinoamericano en la etapa de educación secundaria obligatoria*. Granada, Universidad de Granada.

Tubino, Fidel

2011 “El nivel epistémico de los conflictos interculturales”, *Revista Electrónica Construyendo Nuestra Interculturalidad*, no 6-7 (7): 1-14.

Vertovec, Steven

2007 “Super-diversity and its implications”, *Ethnic and Racial Studies*, no 6 (30): 1024-1054.

Walsh, Catherine

2012 “Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas”, *Visao Global*, no 1-2 (15): 61-74.

Texto 4

Lastres Aguilar, Nazaret y Olmos Alcaraz, Antonia. (2021). ¿Trayectorias educativas interculturales? Relatos etnográficos de alumnado de aulas específicas de adaptación lingüística. *Cuestiones Pedagógicas. Revista de Ciencias de la Educación*, 30(2), s/p.

Indicadores de calidad según MIAR (Matriz de Información para el Análisis de Revistas)

Indizada en:

DIALNET.

Evaluada en:

CARHUS Plus+ 2018; LATINDEX. Catálogo v2.0 (2018 -); ERIHPlus; LATINDEX. Catálogo v1.0 (2002 - 2017)

Resumen

En el artículo analizamos cómo algunas acciones educativas –incluidas nominalmente bajo el paradigma de la interculturalidad en España– son experimentadas por los escolares que las protagonizan. Nos aproximamos a esta cuestión reflexionando sobre los distintos usos y derivas que han tenido las nociones de interculturalidad e interculturalismo (Dietz, 2017), especialmente en nuestro contexto de estudio (García, Pulido y Montes, 1999). La metodología de trabajo ha sido etnográfica, habiendo realizado observación participante, grupos de discusión y entrevistas semiestructuradas a distintos agentes escolares. Focalizamos en esta ocasión en datos producidos a partir de entrevistas biográficas y relatos de vida de chicos/as que han sido atendidos a lo largo de su escolaridad por dispositivos como las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística. El objetivo ha sido acercarnos a sus trayectorias educativas, en tanto que alumnado que, en su infancia y/o adolescencia, ha participado de programas diseñados para la atención de escolares procedentes de las migraciones que desconocen la lengua de la escuela. Los resultados de la investigación apuntan a que el modelo para la gestión de la diversidad implementado en el contexto de estudio refleja una “deriva retórica” de la interculturalidad misma. Estaríamos así ante una interculturalidad de carácter funcional (Tubino, 2019); que contribuiría a mantener las estructuras de desigualdad fruto de las dinámicas coloniales de la modernidad (Walsh, 2012).

Palabras Clave

Interculturalidad; Educación Intercultural; Migraciones; Etnografía; Relatos de vida; Alumnado.

Abstract

In the article we analyse how some educational actions - nominally included under the paradigm of interculturality in Spain - are experienced by the schoolchildren who carry out them. We approach this question by reflecting on the different uses and drifts that the notions of interculturality and interculturalism have had (Dietz, 2017), especially in our study context (García, Pulido & Montes, 1999). The work methodology has been ethnographic, having carried out participant observation, discussion groups and semi-structural interviews with different school agents. We focus on this occasion on data produced from biographical interviews and life stories of boys and girls who have been attended throughout their schooling by devices such as the Temporary Language Adaptation Classrooms. The objective has been to get closer to their educational trajectories, as students who, in their childhood and / or adolescence, have participated in programs designed to intervene over migrant's schoolchildren who do not know the language of the school. The results of the research suggest that the model for diversity management implemented in the study context reflects a “rhetorical drift” of interculturality itself. We would thus be facing an interculturality of a functional nature (Tubino, 2019); that would contribute to maintaining the structures of inequality resulting from the colonial dynamics of modernity (Walsh, 2012).

Keywords

interculturality; Intercultural Education; Migrations; Ethnography; Ethnographic accounts; Students.

1. Introducción: sobre la interculturalidad

Abordar académicamente la interculturalidad nos obliga a analizar las complejidades de la misma producto de su actual deriva polisémica dentro de las ciencias sociales. A este respecto Dietz (2017) propone hablar de “ejes semánticos de la interculturalidad” para considerar la amplitud de aproximaciones teóricas y conceptuales que se han hecho sobre la misma. De esa manera el autor identifica tres formas posibles analizar los acercamientos que se han hecho al estudio de la interculturalidad: en función de si se trata de aproximaciones de carácter descriptivo (de una realidad dada) o normativas/prescriptivas (que indiquen cómo debemos proceder para caminar hacia la interculturalidad); atendiendo a la noción de cultura subyacente (más o menos esencialista, estática, procesual o dinámica); y, en tercer lugar, considerando el potencial crítico o ausencia del mismo en cada aproximación en cuestión (Dietz, 2017).

En nuestra investigación nos serviremos de esta propuesta de abordaje para realizar un análisis intencional de los trabajos académicos que van a sustentar nuestro andamiaje teórico. Así rescatamos trabajos de carácter normativo/prescriptivo para evidenciar cómo la teoría (cómo se define programáticamente en nuestro contexto de trabajo la “interculturalidad”) difiere y/o dialoga con la realidad empírica; rescatamos trabajos que sostienen una noción de interculturalidad acorde con una idea de cultura procesual y dinámica (que nos servirán para evidenciar las limitaciones de las implementaciones políticas que analizamos); y rescatamos también aquellas propuestas que se evidencian más críticas y que pueden servir para “identificar los conflictos inherentes [a un contexto dado] y las fuentes de transformación societaria” (Dietz, 2017, p.192). Todo ello no sin antes poner sobre la mesa cómo, en nuestro contexto de estudio, el paradigma de la interculturalidad se ha venido desarrollando fundamentalmente sobre el mundo de la escuela y para hablar de “educación intercultural” (Dietz, 2003, 2012; García, Granados y García-Cano, 2000; Olmos y Contini, 2016). De hecho nuestra investigación se aproxima al estudio del paradigma intercultural en espacios educativos formales, a través de la observación de un dispositivo de atención a la diversidad, las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL), y el paso por el mismo de alumnado procedente de las migraciones.

Algunas de las investigaciones más detalladas que ha tratado de tipificar los modelos teóricos de gestión de la diversidad acerca de los espacios educativos son las de García, Pulido y Montes del Castillo (1999) y Dietz (2003, 2012). Ambas propuestas parten de los trabajos de Banks (1986) y son particularizadas por los autores a partir de discusiones con otros especialistas en la materia dentro y fuera de España. Aunque con distintos matices y profundidad, todos ellos coinciden en señalar la existencia de modelos de corte asimilacionista, modelos de corte multiculturalista y modelos de corte intercultural. Con respecto a los diferentes posicionamientos/propuestas del tercer tipo mencionado, a su vez, los trabajos citados destacan subtipos: la educación antirracista (García, Pulido y Montes, 1999; Dietz, 2003, 2012); los modelos que propugnan “educar para transformar” (García, Pulido y Montes, 1999; Dietz, 2003, 2012); los modelos que tienen como objetivo “educar para interactuar” (Dietz, 2003, 2012); y los que entienden que la educación ha de ser un medio para descolonizar (Dietz, 2012). En nuestro trabajo repensamos el paradigma intercultural en espacios educativos un contexto concreto, Andalucía, a la luz de las tipologías y/o modelos teóricos mencionados. El objetivo será poner a dialogar dichas conceptualizaciones teóricas con las propuestas políticas al respecto; al tiempo que analizamos cómo el alumnado “objeto” de las mismas experimenta dicha realidad. En otras palabras, abordaremos cómo el alumnado es interpelado por (e interioriza) las acciones y prácticas escolares tildadas y nombradas como “interculturales”. Para ello es fundamental distinguir cuándo un modelo teórico o una propuesta realizada desde instancias políticas o administrativas (administración pública educativa, en nuestro caso) se sostiene sobre un concepto de interculturalidad no ajeno al

carácter procesual y dinámico de la idea de cultura (Díaz de Rada, 2010). Acudimos de nuevo a Dietz (2017) para ello. El autor nos habla de que:

Cada vez es más común que se utilice la noción de interculturalidad para hacer referencia a las relaciones que existen entre los diversos grupos humanos que conforman una sociedad dada. Si bien originalmente dicho concepto se acuñó mediante una concepción de cultura estática y reificada, a manera de la suma de las relaciones entre culturas, actualmente se usa como un término más complejo y polisémico que se refiere a las relaciones que existen dentro de la sociedad entre diversas constelaciones de mayoría-minoría, y que se definen no sólo en términos de cultura, sino también en términos de etnicidad, lengua, denominación religiosa y/o nacionalidad (Dietz, 2017, p.192).

Lo contrario, es decir, un modelo teórico o una propuesta política o administrativa que arrastre una noción de cultura esencialista y reduccionista, implica consecuencias epistémicas y prácticas que bloquean el proceso propiamente dicho. En otro momento apuntamos a cómo, según cómo entendamos que funciona “la cultura”, dichas consecuencias se pueden traducir en una:

propensión a visibilizar los componentes más fácilmente objetivables de la [cultura] (follore, costumbres, lengua, etc.); percepción de imposibilidad de convivencia en contextos de diversidad –por entender que las diferencias inherentes a la misma son naturales, insalvables, irreconciliables–; y posibilidad de “no interacción” y/o rechazo de algunas diversidades por ser consideradas inferiores y/o ajenas y alejadas de lo considerado como propio (Olmos y Contini, 2016).

En otras palabras, una noción de interculturalidad asentada en un concepto de cultura esencialista propicia “la producción de jerarquías (...), haciendo que el paradigma evolucionista nunca sea desterrado definitivamente y construyendo <<culturas superiores>> y <<culturas inferiores>>” (Olmos y Contini, 2016). Todo ello en el ámbito educativo, en espacios educativos formales, puede traducirse en medidas que separen al alumnado, lo clasifiquen con la excusa de una “atención personalizada” según las distancias percibidas entre sus diversidades y las características de la escuela; en medidas que finalmente segreguen, compensen y asimilen en nombre de la “interculturalidad” (Castilla, 2018; Del Olmo, 2012; Padilla y Olmos, 2019). Llegados a este punto hemos de hacernos eco de todo un corpus de trabajos que se evidencian críticos al respecto, entendiendo que estos modelos de gestión de la diversidad, que se dicen interculturales, son más bien modelos de interculturalidad funcional (Tubino, 2019) al sistema neoliberal de mercado globalizado porque ponen en práctica políticas “periféricas, tangenciales, no troncales” (Tubino, 2019, s/p). Para esta línea de pensamiento la cuestión intercultural se ha construido en gran medida como una retórica, no siendo más que una herramienta de la modernidad para su misión colonial (Martín y Pirbhai-Illich, 2016). Como paradigma educativo para la gestión de la diversidad estaría sirviendo como un estrategia más para el control y la ordenación social (Aman, 2015). Una moda que surge a finales del siglo XX (Walsh, 2012), de tipo teórico y político, que funciona desde lógicas coloniales. C. Walsh (2012) es una de las autoras que más ha discutido al respecto, y que propone su propia noción de interculturalidad crítica. La autora afirma que:

el punto medular es el problema estructural-colonial-racial y su ligazón al capitalismo del mercado (...). El enfoque y la práctica que se desprende la interculturalidad crítica no es funcional al modelo societal vigente, sino cuestionador serio de ello. Mientras que la interculturalidad funcional asume la diversidad cultural como eje central, apuntalando su reconocimiento e inclusión “manejable” dentro de la sociedad y el Estado nacionales (uni-nacionales por práctica y concepción) y dejando por fuera los dispositivos y patrones de poder institucional-estructural –las que mantienen la discriminación, inequidad y desigualdad –, la interculturalidad crítica parte del asunto de poder, su patrón de racialización y la diferencia que ha sido construida a función de ello (Walsh, 2012, p.65).

La interculturalidad crítica sería por lo tanto una apuesta desde la que cuestionar la estructura colonial y las lógicas de poder de la modernidad (Walsh, 2012; Soria, 2014; Martín y Pirbhai-

Illich, 2016); una propuesta desde la que visibilizar los conflictos pero también las potencialidades para la transformación social (Dietz, 2017). Y por lo tanto, una alternativa a la interculturalidad funcional que parece estar imponiéndose.

2. Diseño metodológico

La presente investigación se enmarca en el proyecto en I+D+i titulado *Construyendo diferencias en la escuela. Estudio de las trayectorias de las ATAL en Andalucía, de su profesorado y su alumnado*,⁵⁸ proyecto concedido al Instituto de Migraciones de la Universidad de Granada en el que han participado investigadores e investigadoras de esta universidad, así como de las universidades de Sevilla, Córdoba, Jaén y Huelva.

El objeto teórico de tal proyecto son los procesos de construcción de la diferencia y la implementación de políticas públicas para la gestión de la diversidad en la escuela. Entre sus objetivos específicos está el estudio de las trayectorias educativas del alumnado, que en su participación en el sistema educativo español, recibe o ha recibido atención educativa en las ATAL.⁵⁹ En torno a este objetivo de estudio se desarrollan los resultados de la investigación que se presenta en este texto.

La etnografía se ha planteado para esta investigación como metodología, por su carácter cualitativo y la perspectiva holística que permite la puesta en común de los materiales empíricos producidos a través de técnicas de investigación como la realización de relatos de vida. Estos relatos de vida se han producido a partir de varias entrevistas semiestructuradas de carácter biográfico llevadas a cabo con alumnado que, durante su recorrido por el sistema educativo español, pasó por programas educativos como el de las ATAL. Así se han elaborado un total de cuatro relatos de vida. Para la producción de cada relato han sido necesarias en torno a dos o tres entrevistas biográficas con cada alumna o alumno, con una duración aproximada de dos horas, las cuales han tenido lugar en diferentes fechas y de manera continuada. Si bien el valor de tales relatos está, más allá del número de entrevistas que han sido necesarias para componerlos o la duración de las mismas, en la capacidad de éstas para responder al objetivo de estudio propuesto y generar la cantidad y densidad necesaria de información para dar respuesta al total de dimensiones planteadas por el guion de entrevista previamente elaborado. Tal guion de entrevista, producido en el marco del proyecto de cabecera, se dividía en diversas partes para abordar distintas temáticas, las cuales fueron desarrolladas estableciéndose un diálogo con el alumnado en torno a cada una de ellas; en tanto que conversación abierta sobre distintas fases socio-vitales y escolares experimentadas por estos y estas estudiantes. Entre estas temáticas estaban las siguientes:

- A. País de origen: localización, contexto social, cultural, político, económico, familia, infancia, escuela, grupo de iguales, y otros espacios de socialización/formación.
- B. Proceso migratorio: la toma de decisión, la organización del viaje, el viaje, y la llegada a destino.

⁵⁸ Ministerio de Economía y Competitividad del Gobierno de España (2013-2017).

⁵⁹ Aunque hay una producción prolija sobre aspectos muy variados relativos a las ATAL y su funcionamiento, remitimos a Rodríguez, González y Goenechea (2018) para una aproximación reciente, amplia y profunda al respecto.

⁶⁰ En la producción de relatos de vida realizados en el marco de esta investigación se ha trabajado además con alumnado de programas educativos similares a las ATAL que han funcionado en las comunidades autónomas de Madrid o Valencia.

C. País de destino: la familia, los primeros tiempos, la integración en la escuela, “aulas especiales para inmigrantes”, grupos de iguales, personas inmigrantes y otras comunidades, contactos con el origen, situación actual e identidad.

A partir de este guion de entrevista, como herramienta de investigación, ha sido posible dar forma a los relatos de vida como material empírico, organizando los temas tratados en el desarrollo de cada entrevista con este alumnado, y dando sentido literal al conjunto de experiencias descritas durante las diferentes entrevistas biográficas mantenidas con cada alumno o alumna.

De otro lado, es necesario señalar en este punto, que el contacto con el alumnado entrevistado se dio a través de relaciones previas con ellos o ellas construidas durante el trabajo de campo, por parte de diferentes investigadores e investigadoras del proyecto de cabecera. Tal contacto se mantuvo durante el trabajo de campo y el desarrollo de las sucesivas entrevistas con ellos y ellas, lo que se consiguió transcribiendo cada entrevista tras su finalización, estudiando los temas que se habían tratado, enfocando nuevas dimensiones a tratar en las siguientes entrevistas con cada alumno o alumna, así como retomando cuestiones de interés para investigación, de manera que fuese posible ahondar en algunas experiencias como las más relacionadas con cuestiones educativas.

Así es cómo se construyeron los cuatro relatos de vida que sustentan el análisis del presente trabajo. La Tabla 1 muestra un resumen de los perfiles socioeducativos del alumnado con el que se ha trabajado a través de esta técnica de investigación.⁶¹

Tabla 1

Resumen de datos sobre las trayectorias educativas experimentadas por Jihane, Yen, Srbuhi y Nicoleta⁶²

Alumnado	Edad	País de origen	Escolarización previa en país de origen y años	Edad ingreso sistema educativo español	Años de permanencia en el sistema educativo español	Nivel educativo en que asiste a ATAL ⁶³	Número de cursos durante los que asiste al ATAL ⁶⁴	Número de horas que asistía al ATAL	Situación actual
----------	------	----------------	--	--	---	--	---	-------------------------------------	------------------

⁶¹ Estos relatos de vida se han realizado en el marco de elaboración de una tesis doctoral en curso, aunque de acuerdo a los objetivos de estudio del proyecto I+D+i de cabecera.

⁶² Estos nombres son ficticios, no se corresponden con los nombres reales de las personas entrevistadas. Estos y otros nombres ficticios se vienen usando en el marco de esta investigación y aparecen en otros trabajos publicados o en proceso de publicación.

⁶³ Así como otros dispositivos análogos tales como las *Aulas Enlace* puestas en marcha en la Comunidad de Madrid, o cualquier otro dispositivo educativo creado para la atención lingüística del alumnado inmigrante y/o extranjero en diferentes comunidades autónomas españolas.

⁶⁴ Horas semanales.

Jihane	37 ⁶⁵	Marruecos	No	7 años	15 años ⁶⁶	EG ⁶⁷ y ESO ⁶⁸	9 cursos	De 1 a 2 horas	Titulada universitaria
Yen	15	China	Sí, 4 años	7 años	5 años ⁶⁹	Educación Primaria y ESO	5 cursos ⁷⁰	De 2 a 4 horas	Cursa Educación Secundaria Obligatoria
Srbuhi	24	Armenia	Sí, 11 años	16 años	6 años	ESO	1 curso	4 horas	Titulada universitaria
Nicoleta	26	Rumanía	Sí, 8 años	15 años	10 años	ESO	1 curso	2 horas	Titulada universitaria

Fuente: elaboración propia

Realizar relatos de vida para esta investigación con alumnado de programas educativos como el de las ATAL tiene que ver con dar voz a sectores sociales más desfavorecidos y con ello denunciar el proceso de marginación en el que se encuentran algunos sujetos (Panaia, 2004). Y en este sentido el alumnado es el eslabón más débil en lo que a decisiones educativas se refiere, ya que está privado de voz con respecto a la gestión y administración educativa. Esta realidad de partida no implica que estemos obviando la capacidad de agencia del alumnado⁷¹, nada más lejos de nuestra intención. En nuestro trabajo, lo que queremos poner de manifiesto es la ausencia del alumnado en la toma de decisiones para la puesta en marcha de programas educativos como el de las ATAL, cuando es a ellos y ellas a quienes van dirigidas políticas educativas como la de la Orden de 15 de enero de 2007 (Junta de Andalucía, 2007). Su voz, en tanto que su experiencia en tales dispositivos educativos, queda al margen de las decisiones tomadas con respecto a las formas de gestión y administración educativa de tales dispositivos. Entendemos que estudiar las trayectorias de vida de quienes están privados de la palabra pública puede considerarse un aporte del método biográfico (Mallimaci y Giménez, 2006) con el que visibilizar estas voces.

3. Resultados y análisis: estudiando retóricas⁷² del paradigma intercultural con relatos de vida

Para exponer los resultados y análisis de nuestro trabajo presentaremos los relatos de Jihane (34-37), Yen (15), Srbuhi (24) y Nicoleta (24). Jihane llegó a España con 4 años de edad, sin escolaridad previa en su Marruecos natal. Comenzó a asistir a la escuela española con 7 años y pasó casi la totalidad de su escolaridad, tanto en primaria como en secundaria, asistiendo a dispositivos similares a las ATAL. En el momento en que finalizamos su relato de vida contaba

⁶⁵ Las sucesivas entrevistas que se tuvieron con Jihane se hicieron cuando ésta tenía 34 años y cursaba estudios universitarios. Cuando se construyeron los relatos de vida Jihane tenía 37 años y ya era titulada universitaria.

⁶⁶ Su trayectoria educativa se dividió en dos periodos. De los 7 a los 18 y de los 33 a los 37.

⁶⁷ Educación General Básica.

⁶⁸ Educación Secundaria Obligatoria.

⁶⁹ Tras estar escolarizado en España durante un curso, Yen volvió a cursar un año académico en China, aunque solo durante un curso escolar.

⁷⁰ Durante el curso en el que se realizó el relato de vida, Yen estaba cursando segundo de Educación Secundaria Obligatoria.

⁷¹ Puede consultarse el trabajo de Jiménez (2020) para ver un análisis sobre la capacidad de agencia del alumnado en contextos escolares interculturales, en lo que se refiere a la instrumentalización que el propio alumnado hace sobre diferentes categorías culturales en el contexto educativo.

⁷² Se usa “retóricas de la interculturalidad” para referir las diferentes formas de entender la gestión de la diversidad que dicho paradigma lleva implícito o a las que da lugar. A este respecto ya en 1996 Lluç y Salinas se referían al interculturalismo en estos términos para denunciar que “bajo la retórica del discurso –ahora intercultural–, [se] esconden los mismos planteamientos de asimilación cultural de siempre” (p.80). Nosotras indagaremos sobre esta cuestión a la luz de la experiencias e interpretaciones al respecto de los y las chicas “objeto” de dicha interculturalización en espacios educativos formales.

con una titulación universitaria. Yen nació en Shanghái. Cuando fue entrevistado para la investigación llevaba 4 años viviendo en España y cursaba secundaria obligatoria, habiendo sido escolarizado en el país, al igual que Jihane, a los 7 años, aunque él sí había asistido a la escuela previamente. También como ella, fue atendido por ATAL en primaria y seguía estándolo en secundaria. Srбуhi, por su parte, contaba con un largo periodo de escolarización en su país de origen, Armenia, de 11 años. Es escolarizada en el sistema educativo español a los 16 años, y estuvo durante un año como alumna de ATAL, en secundaria. Al igual que Jihane, cuando realizamos su relato de vida ya era titulada universitaria. Por último, Nicoleta, de Rumanía, estuvo escolarizada durante 8 años en su país de origen, e ingresó en el sistema educativo español con 15 años. Su experiencia en un dispositivo educativo similar a las ATAL fue solo en secundaria, igual que Srбуhi. Ella consiguió un título universitario en el mismo curso en el que fue entrevistada. A lo largo de las próximas páginas repensamos el paradigma intercultural a través de los ojos de Jihane, Yen, Srбуhi y Nicoleta, poniendo a dialogar sus experiencias, de manera que podamos hacer emerger lo que estamos nombrando como “retóricas de la interculturalidad”.

La normativa que regula las ATAL estipula que “estos programas deberán realizarse en el aula ordinaria” (Artículo 5, punto 2, Junta de Andalucía, 2007). Tan solo está previsto que se hagan en un espacio diferenciado “cuando circunstancias especiales en la comprensión-expresión de la lengua española así lo aconsejen” (Artículo 5, punto 2, Junta de Andalucía, 2007). Esta precisión es clave en la construcción de las trayectorias educativas del alumnado de programas educativos como el de las ATAL. El alumnado con el que se ha trabajado narró cómo la atención que recibió de este tipo de programas se desarrolló en aulas específicas y nunca en sus aulas ordinarias. Esta vicisitud es una de los principales indicadores de que la diversidad en nuestro contexto de estudio es percibida como un problema dentro de los espacios educativos normalizados (Castilla, 2018; Olmos y Lastres, 2018; Del Olmo, 2012), y que como tal ha de atenderse de forma especializada⁷³ (¿separada?). En este sentido, los relatos de vida de Jihane, Yen, Srбуhi o Nicoleta son ejemplos de aquellas retóricas del paradigma intercultural que remiten a cómo intervenir sobre “un otro” que ha de ser “acomodado” (Aman, 2015). Remiten a las experiencias de escolares construidos como “inmigrantes y/o extranjeros”, situados en las fronteras (Mezzadra y Neilson, 2017) del sistema educativo: los que van al aula específica, tienen un horario alternativo para estar en su aula de referencia y, además, mientras están en dicho aula no siguen el currículo de materias ordinarias. Son, en definitiva, definidos más como inmigrantes y/o extranjeros que como alumnos o alumnas. Jihane, Yen, Srбуhi o Nicoleta narraban cómo habían experimentado esa “separación” (en tanto que portadores de algún tipo de “problema”) por la nacionalidad y/o procedencia:

Incluso mi hermano estaba en clases de español conmigo, en la misma aula. Mi hermano y yo, así como otros compañeros de estas clases de español, no teníamos la misma edad. Lo que pasaba para que estuviéramos en estas clases es que no sabíamos el idioma. Lo que teníamos en común es que todos éramos extranjeros, no tenía nada que ver si éramos de diferentes aulas de referencia. Porque en mi clase personas que no podían hablar estaba yo solamente. El resto del grupo de la clase de español era gente que llevaba dos años o un año más que yo en el centro, aunque estuvieran en cursos inferiores al mío (Srбуhi).

Ellos estaban en un centro educativo con otros alumnos y alumnas con los que compartían aula de referencia, pero entre las prácticas educativas de ellos y ellas, y las de Jihane, Yen, Srбуhi o Nicoleta había una frontera simbólica (Mezzadra y Neilson, 2017) y física, que no solo se evidencia cuando este alumnado asiste a aulas específicas donde se desarrollan programas

⁷³ También es cierto que una atención a este tipo de diversidad en el aula o clase requiere de una dotación mayor de profesorado, y por lo tanto más recursos económicos.

educativos como el de las ATAL; también es visible a partir de la atención educativa que reciben a nivel curricular cuando están en su aula de referencia:

De estas clases [la clase ordinaria] solo salimos los que tenemos apoyo de español. Y dependiendo de la conexión entre los profesores o profesoras de estas clases, con la profesora de español, era más o menos fácil que pudiéramos salir (...). En los casos en que las asignaturas que dejábamos para ir a clases de español tuvieran examen, aunque no hubieras ido a clase, tenías que hacer el examen. Y en el caso de que no tuvieran examen pues trabajabas en clases de español y ya está (Yen).

Esta idea de *acomodar en la frontera* (Aman, 2015) tiene que ver aquí con el concepto de frontera simbólica, incluso más que el de frontera física, porque Jihane, Yen, Srбуhi o Nicoleta están participando de un sistema educativo que legislativamente les reconoce el derecho en igualdad al acceso a la educación; pero que construye fronteras en el desarrollo de una trayectoria educativa equitativa entre iguales, entre escolares, a razón de parámetros no educativos, sino de otro tipo. Los factores que determinan la atención educativa de alumnos y alumnas como Jihane, Yen, Srбуhi o Nicoleta son más de tipo administrativo y político, tienen que ver con marcadores como la nacionalidad. Y son esos marcadores los que definen a este alumnado como inmigrante y/o extranjero más allá de su condición escolar. La experiencia más descriptivamente relatada al respecto de esta crítica la hace Nicoleta, narrando diferentes experiencias de diferenciación que ponen de manifiesto cómo ella era atendida en un dispositivo similar a las ATAL más allá de su nivel de español (que, según ella, era suficiente). Esta alumna contaba lo siguiente:

En general estas clases [ATAL] no creo que tuvieran mucho impacto (...) a efectos prácticos repetí primero y segundo de bachillerato, pero no, yo esto no lo relaciono con tener más o menos dominio del castellano. Se me hizo muy difícil el bachillerato, sí, pero no por el idioma, (...) español yo ya hablaba, así que si algo no se me daba bien no era porque no entendiera el idioma (...). No creo que haya influido demasiado en mi trayectoria saber más o menos idioma, porque llegado un punto sabía hablar español y lo iba a aprender sí o sí porque estaba ya ahí metida (...) para enseñarme vocabulario para qué sacarme de clase, para eso me dejás en clase con los demás y ya me apaño yo (Nicoleta).

Nicoleta, como también Jihane, relatan cómo salían de su aula ordinaria para acudir a un aula específica donde aprender español. De sus relatos de vida, como de los de Yen y Srбуhi, se desprende que esta era la función principal de estas salidas y separación del grupo: aprender español; sin embargo estas alumnas toman conciencia en su relato de vida de cómo aprendieron el idioma más allá de esta práctica educativa, por lo que la cuestión lingüística no habría de ser lo fundamental o (al menos) no lo único. Repetimos las palabras de Nicoleta: “para enseñarme vocabulario para qué sacarme de clase, para eso me dejás en clase con los demás y ya me apaño yo”. Y rescatamos esta reflexión para avanzar en nuestro análisis, en este caso en lo relativo a lo que hemos nombrando como “retóricas del interculturalidad como enseñanza del español”. Sobre la cuestión lingüística Srбуhi piensa:

que si el aprendizaje del español, en mi caso, hubiera dependido de estas clases yo no hubiera aprendido el idioma. Yo creo que el idioma se aprende básicamente en la experiencia, hablando con la gente y expresándote, en mi caso, en español. El idioma lo aprendí relacionándome con mis compañeros en el resto de clases, la mayoría de la gente aprende idiomas así. Aprender un idioma con libros de gramática es solo aprender gramática, pero así no puedes hablar. Aunque no digo que el aprendizaje de la gramática no me aportara nada (...). Mentiría si dijera lo contrario, principalmente por las personas que he conocido, los profesores y la profesora de español (Srбуhi).

Esta crítica a cómo aprendió Srбуhi español más allá del ATAL es relatada también por otras alumnas con las que se ha trabajado en la construcción de relatos de vida. Jihane dice que sus vecinos, cuando hacían celebraciones en casa, la invitaban diciendo a sus padres “<<deja a la niña y así pues aprende castellano>>”, y yo la verdad es que aprendí mucho idioma gracias a ellos” (Jihane). Ella, como Nicoleta y Yen, relata además cómo participaba en distintas

actividades no curriculares de su centro educativo, entre otras cuestiones, para reforzar su competencia lingüística en castellano. Todos ellos reconocen la labor de dispositivos como el de las ATAL en lo que respecta a la adquisición de habilidades lingüísticas sobre aspectos idiomáticos técnicos (sobre todo gramática y vocabulario). Y todos ellos, con sus experiencias, dejan ver cómo la interculturalidad en el contexto estudiado conlleva implícitas retóricas que facilitan una forma de entender la gestión de la diversidad de tipo meramente lingüístico.

En el desarrollo de las entrevistas biográficas realizadas para la construcción de los relatos de vida, el alumnado pocas veces o ninguna utilizó el nombre del programa educativo al que asistió en su trayectoria educativa. Fue común referirse a las ATAL (u otros dispositivos similares) como *clases de español*. Es esto un ejemplo más sobre cómo es interiorizada por el alumnado de programas educativos como el de las ATAL la interculturalidad diseñada desde las administraciones educativas: esencialmente como clases de lengua, en este caso español. Estas lógicas redundan en el sostenimiento de retóricas de la interculturalidad esencialistas y reduccionistas con respecto a las nociones de diversidad y cultura subyacentes (Dietz, 2017; Castilla, 2018; Olmos y Contini, 2016), dado que evidencia que: 1.) Todo lo relativo a la diversidad se reduce a lo cultural; 2.) Todo lo cultural se reduce a lo nacional; 3.) Y todo lo nacional va a reducirse a lo lingüístico. De esta forma, desde el propio modelo de interculturalidad que proclaman las administraciones educativas (Olmos y Lastres, 2018), y la experiencia que el alumnado tiene del mismo, se construyen nociones de lo intercultural en la práctica educativa que van a asumir las mismos presupuestos teóricos de la multiculturalidad; donde interculturalidad y multiculturalidad van a entenderse como sinónimos. Esto remite directamente a las críticas que hacen Dietz y Mateos (2011) al respecto de las nociones de interculturalidad de tipo antirracista, discutiendo sobre cómo estos reduccionismos van a implicar una racialización no biologicista de la población escolar a partir de conceptos como la lengua y la nacionalidad. Así se reproducen los mismos procesos de diferenciación que se dieran en otro momento a partir de marcadores racistas de corte biológico. Antes, rasgos físicos como el color de la piel, y ahora el idioma de una grupalidad (Brubaker y Cooper, 2001) de alumnado⁷⁴ van a ser constructores de otredad en la escuela.

De lo anterior se desprenden también retóricas asimilacionistas desde las que se ha construido, o a las que ha dado lugar, el paradigma intercultural –al igual que ocurrió con el de multicultural–. Si la máxima función de programas educativos como el de las ATAL, en cuanto a lo intercultural, es el aprendizaje del español como lengua vehicular de la escuela, se evidencia una definición asimilacionista de este término dónde las políticas públicas interculturales no tendrían otro sentido que la asimilación de la población inmigrante y/o extranjera a lo nacionalmente hegemónico: la lengua. Un instrumento, el conocimiento del idioma, que va a reconocerse entonces como el culmen de la integración de la población inmigrante y/o extranjera en los márgenes de una nación. Así, el aprendizaje de español, como lengua vehicular de la escuela, se construye cómo máxima noción de acción para aquello de lo intercultural.

De otro lado está la experiencia en torno a lo lingüístico del alumnado de programas educativos como el ATAL mientras está en su aula ordinaria. Al respecto Nicoleta relataba que en su aula de referencia había alumnado de hasta en once nacionalidades; y que siempre tuvo apoyo en materia

⁷⁴ Grupalidad, que en el caso de alumnado de programas educativos como el ATAL se estaría generando externamente, con atribuciones de alteridad producidas desde la academia y por agentes educativos distintos al alumnado. Estos últimos no se reconocen en la pertenencia a tal grupalidad, debido a la diversidad que les distingue internamente (Olmos y Lastres, 2018). Brubaker y Cooper (2001) hablarían para este caso de una grupalidad laxa, porque se da el <<conexionismo>> pero no, al menos en un inicio, <<la comunidad>>. Esta última podría surgir, en algunos casos, cuando se desarrolle un sentido de pertenencia alrededor de compartir la ausencia (y no la presencia) de un atributo (no hablar la lengua vehicular de la escuela).

lingüística de sus compañeros y compañeras. Para esta alumna, el apoyo que recibió de su grupo de iguales en el aula ordinaria, sirvió, a modo de símil, como muestra de lo que supondría trabajar con este tipo de programas implementados en el aula ordinaria. Quizá su caso sea el más relacionado con modelos de educación intercultural para interaccionar (Dietz, 2003, 2012), aunque con matices. Esta noción del paradigma intercultural se define en retórica al intercambio de saberes que se produce en el establecimiento de relaciones sociales entre diferentes sujetos (Dietz y Mateos, 2011). A nivel lingüístico Nicoleta experimentó a lo largo de su trayectoria dentro de su aula de referencia procesos de educación donde la interacción con el resto de sus compañeros y compañeras fue esencial en su dominio del español. Eso sí, no hay que perder de vista en el análisis de este caso que en su aula ordinaria ella no era la única alumna inmigrante y/o extranjera, lo que configura un escenario de súper-diversidad (Vertovec, 2007; Padilla, Azevedo y Olmos, 2015) hacía el interior del grupo de iguales que propicia el establecimiento de relaciones que podrían definirse como interculturales, de acuerdo con la teoría al respecto. El caso es que este escenario intercultural –como podría definirse– en el que Nicoleta construyó su trayectoria educativa, se ha conformado con independencia de la puesta en marcha en su centro de programas educativos como el de las ATAL. Su relato evidencia retóricas del paradigma intercultural que definen a este modelo educativo como una herramienta para el diálogo (Dietz, 2017; Walsh, 2012); haciendo referencia a la teoría del contacto como máxima intercultural (Allport, 1954, en Zapata-Barrero, 2015), pero solo hacia el interior de la grupalidad que se conforma de alumnado inmigrante y/o extranjero. Ello remite directamente al concepto de convivialidad (Gilroy, 2008) y la interacción como máxima intercultural; pero siguen primando nociones esencialistas y reduccionistas de lo cultural que atañen meramente a lo folclórico en cuanto a las relaciones interculturales, y un instrumento principal en la transmisión del folclore es la lengua. Así es cómo la interculturalidad en el contexto educativo va a definirse como “lo multicultural”, desde que retóricas que reconocen la diversidad del alumnado pero no las relaciones de intercambio entre ellos y ellas. Lo que alude a formas de entender la interculturalidad como axiología, desde la que se construyen nociones de este paradigma referentes a la tolerancia o el respeto a las diferencias (Solano-Campos, 2013).

De esta manera el caso de Nicoleta sí que podría haber conllevado la construcción de una trayectoria educativa intercultural, si se tienen en cuenta retóricas de este paradigma educativo como las que entienden la interculturalidad como las habilidades sociales que propician procesos de comunicación para el establecimiento de relaciones sociales en la escuela. El sesgo viene cuando esto, en la práctica educativa, solo va a depender de una parte de la población escolar, el alumnado, y no de prácticas estructurales en las que participe el conjunto de la escuela. Aun así Nicoleta habla de que, por otro lado, asistía a clases de apoyo y de cómo estas clases formaron parte trayectoria educativa y de su adquisición del lenguaje. Nicoleta decía: “Por un lado supongo que no está hecho de la mejor manera, porque te sacan de clase para meterte en otra, una que se supone que es una que necesitas, pero por otro lado yo me lo pasé súper bien” (Nicoleta). Ello nos indica de nuevo la existencia procesos que se dan hacia el interior de una grupalidad de alumnado inmigrante y/o extranjero. Esta alumna habla incluso de cuestiones no académicas que se dan en estas clases de apoyo, del intercambio de vivencias, “conexionismo” (Brubaker y Cooper, 2001), entre quienes asistían a estas, en referencia quizás a aquellas relaciones sociales definidas como interculturales en el contexto educativo que aluden a retóricas relativas al, insistimos, intercambio de saberes. De nuevo solo hacía el interior del grupo. Esto remite a las críticas al modelo de interculturalidad relacional (Walsh, 2012), que entiende la noción de interacción en lo intercultural, pero que no elimina las relaciones de poder en el establecimiento de interacciones sociales en la escuela cuando los procesos interculturales están dándose hacia el interior de grupalidades como en la que se construye al alumnado inmigrante y/o extranjero.

4. Consideraciones Finales

Los relatos de Yen, Jihane, Srбуhi o Nicoleta, muestran cómo en la práctica educativa aquello de la interculturalidad tiene que ver tan solo con una grupalidad de alumnado, el construido como inmigrante y/o extranjero, ya que es solo esta población escolar la que recibe la atención educativa de programas educativos como el de las ATAL. A partir de los extractos de relato esbozados, se puede ver cómo toda la práctica de este tipo de programas educativos, definida en la normativa como intercultural (Junta de Andalucía, 2007; Castilla, 2018), tiene que ver con la atención educativa aparte, en un aula específica. De esta manera lo intercultural solo va a darse para aquel alumnado que asiste a este aula específica. Por tanto aquella población escolar que será *capacitada en la interculturalidad*—como retórica de modelos del paradigma intercultural como el de educar para transformar (García, Pulido y Montes, 1999)—, será tan solo la población escolar procedente de las migraciones. Lo intercultural en programas educativos como el de las ATAL estaría entonces—según los parámetros del modelo de educación intercultural citado— en enseñar a ser interculturales a los alumnos y alumnas inmigrantes y/o extranjeros; lo que es lo mismo que capacitar a este alumnado en la interculturalidad. Sobre esta cuestión Padilla y Olmos (2019) desarrollan una crítica en tanto a que la interculturalidad no se puede enseñar, sino que es un proceso que se vive y se experimenta; que se genera en el día a día a través del establecimiento de relaciones entre quienes confluyen en torno a lo escolar, ya sea profesorado de una escuela, vecinos de un barrio o estudiantes; pero todos y todas las escolares de un centro, no solo los contruidos como inmigrantes y/o extranjeros.

Experiencias como las Yen, Jihane, Srбуhi o Nicoleta ponen el foco y son una llamada de atención para fijarnos en las carencias de transformación y cambio relativas a lo estructural. Jihane alza la voz, de manera figurada, en su relato y pide responsabilidades más allá de las propias sobre cómo se configuraba su atención educativa. Ello pone de manifiesto que todo lo relativo a lo intercultural no puede recaer por más tiempo en los sujetos a quienes se dirigen programas educativos como el de las ATAL, sino que es imperativo responsabilizar a la estructura educativa en su conjunto. Ello es una crítica referida por diversas definiciones de lo intercultural, pero conceptualizada como tal por modelos de educación intercultural como el de educar para decolonizar (Dietz y Mateos, 2011).

Los relatos analizados evidencian así esas violencias hegemónicas (Martín y Pirbhai-Illich, 2016) en las que se construye la trayectoria educativa del alumnado de programas educativos como el de las ATAL. Y son un ejemplo con el que cuestionar cómo se estructura el sistema educativo construido desde lógicas coloniales, idea fundamental del modelo decolonizador de interculturalidad (Dietz y Mateos, 2011). Es ahí donde entran propuestas como la de Soria (2014), quien pone el foco intercultural no en las interacciones sociales de cada sujeto, sino en las estructuras teóricas y políticas en las que se dan tales relaciones. Para esta autora la interculturalidad es una práctica social de crítica desde la que desarticula las lógicas de poder del sistema moderno. Quizá dar luz a relatos como los aquí traídos articule una práctica de este tipo. Las experiencias educativas descritas por el alumnado de este tipo de programas, como destinatario de la acción pública de políticas como la Orden de 15 de enero de 2007 (Junta de Andalucía, 2007), subvierten a través de sus relatos los sentidos de la interculturalidad en los que se define su trayectoria educativa.

Con el análisis presentado hemos querido mostrar qué retóricas del paradigma intercultural están operando en las experiencias educativas del alumnado de programas educativos como el de las ATAL. Sus trayectorias educativas, en tanto que inmigrantes y/o extranjeros que desconocen la lengua vehicular de la escuela, son ejemplo de cómo el paradigma intercultural en España se ha construido como un instrumento para la gestión de la diversidad en la escuela producto de los procesos migratorios. Puede afirmarse entonces que el paradigma intercultural en España ha servido en un sentido funcional (Tubino, 2019; Walsh, 2012), como herramienta meramente

expositiva de la modernidad (Walsh, 2012). La interculturalidad como paradigma educativo se ha construido en España como retórica de Estado, funcionando como instrumento de tipo asimilacionista para conformar un Estado nacionalmente homogéneo (Tubino, 2019). La acción educativa en torno a programas educativos como el de las ATAL se convierte así en un “proceso unidireccional de adaptación cultural del alumnado hacia los cánones hegemónicos” (Dietz y Mateos, 2011, p.49) de lo nacional instrumentalizados a través de la escuela.

Referencias

- Aman, R. (2015). The Double Bind of Interculturality and the Implications for Education. *Journal of Intercultural Studies*, 36(2), 149-165. <https://doi.org/10.1080/07256868.2015.1008431>
- Banks, J. A. (1986). Multicultural Education: Development, Paradigms and Goals. En J. A. Banks y J. Lynch (Ed.), *Multicultural Education in Western Societies* (pp.12-28). Holt, Rinehart and Winston.
- Brubaker, R. y Cooper, F. (2001). Más allá de identidad. *Apuntes de Investigación del CECYP*, (7), 30-67.
- Castilla, J. (2018). Las ATAL (Aulas Temporales de Adaptación Lingüística) y la diversidad cultural en la escuela. Problematizando naturalizaciones discursivas. *Gazeta de Antropología*, 34(1), s/p. <https://cutt.ly/zlPyyAX>
- Del Olmo, M. (2012). Buenas prácticas, ¿desde el punto de vista de quién? Una contribución a la controversia sobre las aulas de enlace. *Revista de educación*, 358, 111-128. <https://cutt.ly/OISuQ6f>
- Díaz de Rada, A. (2010). *Cultura, antropología y otras tonterías*. Trotta
- Dietz, G. (2003, 2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica*. UGR/FCE.
- Dietz, G. (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Perfiles Educativos*, 39(156), 192-207. <https://cutt.ly/AlSuKdV>
- Dietz, G. y Mateos, L. S. (2011). *Interculturalidad y Educación Intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. SEP-CGEIB.
- García, F. J., Pulido, R. y Montes, Á. (1999). La educación multicultural y el concepto de cultura. En F. J. García y A. Granados (Ed.), *Lecturas para educación intercultural* (pp. 47-80). Trotta.
- García, F.J., Granados, A. y García-Cano, M. (2000). *Interculturalidad y educación en la década de los noventa: un análisis crítico*. CEC.
- Gilroy, P. (2008). *Después del imperio. ¿Melancolía o cultura de la convivencialidad?* Tusquets.
- Jiménez, L. (2020). *Etnicidad: un juego de niños*. Edicions Bellaterra.
- Junta de Andalucía. (2007, 15). 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 ATAL. BOJA, 33, 7-11. <https://cutt.ly/FlPyAgt>

- Mallimaci, F. y Giménez, V. (2006). Historias de vida y método biográfico. En I. Vasilachis (Coord.), *Estrategias de Investigación Cualitativa* (pp. 175–212). Gedisa.
- Martin, F. y Pirbhai-Illich, F. (2016). Towards Decolonising Teacher Education: Criticality, Relationality and Intercultural Understanding. *Journal of Intercultural Studies*, 37(4), 355-372. <https://doi.org/10.1080/07256868.2016.1190697>
- Mezzadra, S. y Neilson, B. (2017). *La frontera como método*. Traficantes de sueños.
- Panaia, M. (2004). El aporte del uso de las técnicas biográficas a la construcción de teoría. *Investigaciones Sociales*, 8(13), 335-356.
- Rodríguez, R., González, I. y Goenechea, C. (Ed.) (2018). *Los dispositivos de atención educativa al alumnado de origen extranjero a examen*. Bellaterra.
- Salinas, J. y Lluch, X. (1996). Uso (y abuso) de la interculturalidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 252, 80-84.
- Solano-Campos, A. T. (2013). Bringing Latin America's "Interculturalidad" into the Conversation. *Journal of Intercultural Studies*, 34(5), 620–630. <https://doi.org/10.1080/07256868.2013.807231>
- Soria, S. (2014). El «lado oscuro» del proyecto de interculturalidad-decolonialidad: notas críticas para una discusión. *Tabula Rasa*, 20, 41-64. <https://cutt.ly/ilPyZnd>
- Tubino, F. (2019). La interculturalidad crítica latinoamericana como proyecto de justicia. *forum historiae iuris*. <https://cutt.ly/8lPy1U6>
- Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), 1024-1054. <https://doi.org/10.1080/01419870701599465>
- Walsh, C. (2012). Interculturalidad y (de) colonialidad: Perspectivas críticas. *Visão Global*, 15(1-2), 61-74. <https://cutt.ly/nlPy4kP>
- Zapata-Barrero, R. (2015). Exploring the foundations of the intercultural policy paradigm: a comprehensive approach. *Identities*, 338, 1-19. <https://doi.org/10.1080/1070289X.2015.1006523>

IV. REFLEXIONES FINALES

Al ser esta una tesis doctoral por compendio de publicaciones, las conclusiones, apuntes y consideraciones finales sobre la presente investigación han sido desarrolladas a lo largo de los trabajos expuestos en el anterior apartado, y en relación a los objetivos de estudio planteados en cada uno de ellos. Por esta razón, y para evitar la reiteración de ideas, se plantea ahora un apartado final en el que mostrar una lectura en conjunto de los resultados e ideas conclusivas expuestas anteriormente, y exponer una serie de reflexiones elaboradas a raíz de los alcances producidos en esta tesis doctoral. Además se apuntan algunas cuestiones que podrían haberse abordado con mayor densidad en este trabajo y se definen futuras líneas de investigación.

El objeto teórico de estudio en torno al que se ha articulado esta tesis doctoral han sido los procesos de construcción de la diferencia y la implementación de políticas públicas para la gestión de la diversidad en la escuela que se enuncian como interculturales. Tal objeto teórico de estudio se ha abordado en esta investigación a través de los diferentes textos compilados que forman parte de esta tesis doctoral, y en relación con los objetivos de estudio planteados en la misma. Como han sido:

1. Estudiar las políticas públicas que se han elaborado para la atención educativa de la población inmigrante y/o extranjera en España y cómo han sido implementadas.
2. Estudiar las trayectorias profesionales del profesorado que desarrolla su labor docente en programas educativos como el de las ATAL.
3. Estudiar las trayectorias del alumnado que ha pasado por dispositivos como el de las ATAL a lo largo de su escolarización.
4. Estudiar la producción teórica sobre interculturalidad y las fundamentaciones teóricas que han definidos modelos de educación intercultural.
5. Estudiar cómo tales propuestas teóricas sobre interculturalidad se han construido en torno a diferentes retóricas.
6. Estudiar cómo diferentes retóricas en torno a lo intercultural están operando en las trayectorias del alumnado de programas educativos como el de las ATAL.

Una lectura en conjunto de los resultados e ideas conclusivas producidas en estos trabajos y sobre estos objetivos de estudio, nos permite plantear finalmente las siguientes reflexiones finales.

Nuestro trabajo acerca de cómo se ha construido el paradigma intercultural en España, como modelo de gestión de la diversidad en la escuela producto del fenómeno migratorio, nos ha permitido plantear que tal paradigma se ha construido sobre las ideas de que:

1. La interculturalidad es una cuestión que tiene que ver con las migraciones.
2. Que la diversidad en el país es interpretada como producto de los procesos migratorios.
3. Y que la interculturalidad es un paradigma que hace referencia, esencialmente, a procesos educativos (Lastres-Aguilar, enviado).

Esta relación nos lleva a reflexionar finalmente acerca de cómo el paradigma intercultural en España está perpetuando procesos de construcción de la diferencia en la escuela –que pueden trascender desde ahí a otras esferas sociales– que se tornan segregacionistas. Esto ocurre cuando las medidas de atención educativa de programas como el de las ATAL, definidos como interculturales, atienden tan solo a parte del alumnado –el construido como inmigrante y/o extranjero–, por considerarle diverso a diferencia de otros y otras escolares. La interculturalidad así planteada, estaría siendo definida desde nociones reduccionistas del concepto de diversidad, proyectando la idea de que, en la escuela, tal diversidad solo se daría entre quienes hablan la lengua vehicular de la escuela y quienes no la hablan. En otras palabras, está primándose solo una de las aristas y/o dimensiones posibles de la diversidad, obviando con ello otras tantas.

Entonces estos programas que definen sus actuaciones educativas como interculturales – amparados por la normativa educativa en la materia–, aluden a procesos de integración que siguen perpetuando prácticas segregacionistas y de asimilación cultural en la escuela; ya que al ponerlos en marcha en su mayoría en aulas específicas, el alumnado al que se atiende en programas educativos como el de las ATAL, es *separado* de su grupo de clase ordinario para aprender la lengua vehicular de la escuela, con la intención de *integrarles* educativamente. Este planteamiento de *integrar separando* resulta cuanto menos contradictorio y opuesto a los presupuestos teóricos del paradigma intercultural.

Además, la formación de grupos específicos de clase –fuera del aula ordinaria–, como los que se crean para la atención educativa en programas como el de las ATAL, atendidos muchos de ellos por profesorado itinerante, están favoreciendo la segregación del alumnado construido como inmigrante y/o extranjero de las dinámicas escolares ordinarias; de tal manera que esta cuestión va a definir en su totalidad la trayectoria educativa de tales alumnos y alumnas; quienes en sus relatos de vida narran el cómo haber participado de estos programas educativos, puestos en marcha en aulas específicas, ha determinado su experiencia escolar en su paso por diferentes niveles educativos.

De esta manera la escuela se convierte en un instrumento, para que ese “otro” migrante se integre socialmente, a través del aprendizaje lingüístico como máxima expresión de lo cultural, en los márgenes del Estado-nación.

Entonces, en la medida en la que programas educativos como el de las ATAL atiende tanto solo a alumnado construido como inmigrante y/o extranjero, la interculturalidad se convierte en un modelo educativo producido *ex profeso* para atender a una parte del alumnado, que más que como escolar, está siendo tratado en la escuela como inmigrante y/o extranjero:

Puede afirmarse entonces que el paradigma intercultural en España ha servido en un sentido funcional (Tubino, 2019; Walsh, 2012), como herramienta meramente expositiva de la modernidad (Walsh, 2012). (...) [Que la] interculturalidad como paradigma educativo se ha construido en España como retórica de Estado, funcionando como instrumento de tipo asimilacionista para conformar un Estado nacionalmente homogéneo (Tubino, 2019). (...) [Y que la] acción educativa en torno a programas educativos como el de las ATAL se convierte así en un “proceso unidireccional de adaptación cultural del alumnado hacia los cánones hegemónicos” (Dietz y Mateos, 2011, p.49) de lo nacional instrumentalizados a través de la escuela. (Lastres-Aguilar y Olmos-Alcaraz, 2021)

Abordar estas cuestiones a nivel metodológico a través de una etnografía como la elaborada en esta tesis doctoral, nos ha permitido triangular toda la producción empírica producida con diferentes técnicas y herramientas de investigación. Aunque quizás la apuesta metodológica por trabajar con relatos de vida, en tanto que material empírico, haya sido la punta de lanza para

introducir una nueva dimensión analítica en esta etnografía, la cual se ha articulado en torno a la visión del alumnado a quién se dirige aquello que se está nombrando como <<intercultural>>.

De esta manera, han sido las experiencias educativas del alumnado de programas educativos como el de las ATAL, enunciados como interculturales, las que nos han servido para mostrar las implicaciones de seguir apostando por una concepción de lo intercultural producida desde las diferentes retóricas expuestas a lo largo de este trabajo. Algo que no solo va a afectar a los logros educativos de estos chicos y chicas, sino que también va a determinar algunas de sus vivencias personales.

En línea con lo anterior, los alcances producidos en esta tesis doctoral, nos llevan entonces a reflexionar acerca de cómo la implementación de políticas públicas para la gestión de la diversidad en la escuela enunciadas como interculturales, está derivando en procesos de construcción de la diferencia entre escolares, a razón de los conceptos político-administrativos de inmigrante y/o extranjero.

Este planteamiento, ampliamente estudiado en esta tesis doctoral, nos hace reflexionar finalmente, acerca de cómo el concepto de migrante está actuando en términos de alteridad para definir al “otro” de las sociedades contemporáneas” (Olmos, 2012: 67). A modo de símil sería ver cómo la construcción del migrante como un “otro”, responde a los mismos parámetros de construcción de la diferencia que ya sirvieron anteriormente –en otros contextos políticos y científicos– para construir otros “otros”. Como fue el caso de la construcción de un otro en términos de salvaje o primitivo (ver Boivin, Rosato y Arribas, 1998).

De alguna manera se trataría de ver en el migrante al exótico. Algo que podría parecer una mera comparación, pero que abarca en sí mismo toda una lógica de construcción de la diferencia en base a los mismos criterios de oposición y jerarquización.

Aun haciendo hincapié en que el interés no es estudiar a los migrantes en este caso, sino a las migraciones como fenómeno social, el resultado de la cuestión es el mismo, ya que los sujetos clave por excelencia para conocer tal fenómeno son los propios migrantes, quienes acaban siendo objetivados.

Sayad (2010) lo atribuye, como lo desarrollan García, López y Thamm (2014), a la subordinación social que convierte al migrante en un objeto socio-político observable. Algo que ocurre al conceptualizar y definir un otro migrante, construido éste bajo las mismas lógicas de racialización y etnificación, o en términos de Brubaker y Cooper (2001), de grupalización, que ya definieron, otros “otros” como civilizados o indígenas.

A raíz de estas reflexiones y en relación a esta tesis doctoral, surge la siguiente cuestión, que sirve además para abrir una futura línea de investigación: ¿Ahora el migrante es quién debe interculturalizarse como antes hubo de civilizarse el indígena? Ese “otro”, indígena, exótico, es hoy –en el contexto de estudio considerado– un “otro” migrante, ya no exótico, sino diverso, pero conceptualizado bajo las mismas lógicas de construcción de la diferencia de corte etnocéntrico en la definición y conceptualización de esos “otros” (ver García y Pulido, 2008). Así las migraciones, en el mundo contemporáneo actual, se construyen como un concepto para la diferencia.

Para acabar es preciso en este punto hacer mención a aquellas cuestiones que podrían haberse abordado con mayor densidad en este trabajo y que pueden convertirse por ello en futuras líneas de investigación.

Con respecto al profesorado encargado de la atención educativa al alumnado construido como inmigrante y/o extranjero, sería interesante ampliar este trabajo y conocer, si para el caso del profesorado de programas educativos como el de las ATAL, se prevé en el momento actual algún tipo de formación o capacitación profesional en materia de interculturalidad. Esta formación fue una realidad en el pasado, cuando estos programas educativos empezaron a funcionar, pero no llegó a cristalizar en tanto que formación continua y permanente en el tiempo extendida a la generalidad del profesorado y centros. En este sentido, esta investigación podría ampliarse con un estudio sobre el contenido que a nivel curricular aborda este tipo de formación; además de conocer cómo se aplica en la práctica docente, y qué queda, o qué impacto tuvieron esos primeros intentos de ofrecer formación de este tipo desde la administración pública. Sería interesante para este caso plantear un estudio documental sobre los contenidos de esta formación y entrevistar al profesorado sobre cómo aplican ellos y ellas tales recursos en su práctica docente.

Finalmente, y con respecto a las familias del alumnado de programas educativos como el de las ATAL, sería interesante continuar con esta investigación más allá de este trabajo de tesis doctoral, y estudiar qué información reciben las familias sobre la participación de sus hijas e hijos en estos programas educativos; además de conocer qué estrategias se ponen en marcha desde las escuelas para comunicarse con estas familias. En este caso se podría plantear la realización de grupos de discusión en los que participasen padres y madres de alumnado de estos programas educativos.

Así concluye esta tesis doctoral y se formulan nuevas cuestiones de estudio para continuar con esta línea de investigación.

IV. FINAL OBSERVATIONS

As a doctoral thesis by publication, the conclusions, notes and final considerations regarding this research have been undertaken by way of the texts outlined in the previous section, and regarding the study objectives established in each one. For this reason, and to avoid reiterating ideas, a final section in which a joint reading of the results and final ideas established previously is proposed, in addition to a series of reflections developed based on the scope reached in this doctoral thesis. It also highlights some issues that could have been addressed further and which pave the way for future research.

The theoretical study aims upon which this doctoral thesis is based has been the processes of the construction of difference and the implementation of policies to manage the diversity in schools that state they are intercultural. This theoretical study aim has been addressed in this research by way of the different texts which have been compiled in order to form part of this doctoral thesis, and regarding the study aims established therein. Such as:

To study the public policies that have been developed for educational support for the migrant and/or foreign population in Spain and the ways in which they have been implemented.

To study the career paths of the teaching staff who undertake their roles in educational programmes such as ATAL.

To study the paths of the students who have experienced programmes such as ATAL during their schooling.

To study the theoretical production regarding interculturality and the theoretical rationales that have defined intercultural educational models.

To study how these theoretical proposals regarding interculturality have been constructed regarding different rhetorics.

To study how different rhetorics regarding intercultural questions are operating in the trajectories of students in educational programmes such as ATAL.

A joint reading of the final results and ideas produced in these works and based on these study aims, facilitates the following final observations.

Our work regarding the ways in which the intercultural paradigm has been constructed in Spain, as a model for the management of diversity in schools as a result of the migratory phenomenon, has enabled us to propose that this paradigm has been based on the ideas that:

Interculturality is linked to migration.

That diversity in the country is interpreted as a product of migratory processes.

Interculturality is a paradigm that essentially makes references to educational processes (Lastres-Aguilar, sent).

This relationship leads to a final observation regarding how the intercultural paradigm in Spain is perpetuating processes of construction of difference in schools, which can transcend from this

point to other social spheres that may later become segregationist. This occurs when the educational support provided by programmes such as ATAL, defined as intercultural, only engage with part of the student body. In this case, those who are considered migrant and/or foreign, as they are deemed different from their peers. This would lead to a definition of interculturality from reductionist notions of the concept of diversity, projecting the idea that, at school, such diversity would only occur between those who speak the school's working language and those who do not. In other words, only one of the possible aspects and/or dimensions of diversity is being prioritised, thus ignoring many others.

Therefore, these programmes that define their educational actions as intercultural – under the protection of the educational regulations on the subject,- allude to integration processes that continue to perpetuate segregationist practices and cultural assimilation at school, as by implementing them mainly in specific classrooms, the students who access educational programmes such as ATAL are *separated* from their regular class in order to learn the school's working language, with the intention of *integrating* them educationally. This *integration by separation* approach is contradictory to say the least, and opposed to the theoretical assumptions of the intercultural paradigm.

Additionally, the formation of specific class groups, outside of regular classes, such as those which are created for educational support in programmes such as ATAL, led by shifting members of staff, are favouring the segregation of pupils deemed migrant and/or foreign from regular school activities. Therefore, this issue will in fact define the entirety of the educational trajectory for these pupils. Those who stated that they had participated in these educational programmes, undertaken in specific classrooms, have had their school experience defined through different educational levels.

The school therefore becomes an instrument to enable the migrant “other” to integrate socially by way of linguistic learning as the maximum expression of culture, on the margins of the Nation-State.

Therefore, to the extent that educational programmes such as ATAL cater only to students who are categorised as migrant and/or foreign, interculturality becomes an educational model produced specifically to address only part of the student body that as opposed to being treated as a pupil, is treated at school as migrant and/or foreigner:

It can therefore be stated that the intercultural paradigm in Spain has served in a functional sense (Tubino, 2019; Walsh, 2012) as a merely expository tool of modernity (Walsh, 2012). (...) [That] interculturality as an educational paradigm has been constructed in Spain as state rhetoric, functioning as an assimilationist-type instrument to shape a nationally homogenous State (Tubino, 2019). (...) [And that the] educational action regarding educational programmes such as ATAL thus becomes a “unidirectional process of cultural adaptation of the student body towards the hegemonic canons” (Dietz and Mateos, 2011, p.49) of the national, instrumentalised through schooling. (Lastres-Aguilar and Olmos-Alcaraz, 2021).

Addressing these issues at a methodological level by way of an ethnography such as that which is elaborated in this doctoral thesis, has enabled us to triangulate the empirical production achieved with different techniques and research tools. Although perhaps the methodological concept of working with life stories as empirical material has very much been the spearhead to introduce a new analytical dimension in this ethnography, it has been with reference to the vision of the students to whom that which is deemed ‘intercultural’ is aimed.

It has therefore been the educational experiences of the pupils partaking in educational programmes such as ATAL, which have stated they are intercultural, that have served to

demonstrate the implications of continuing to utilise a conception of that which is considered intercultural produced from the different rhetorics exposed throughout this work. This will not only affect the educational achievements of these young people, but will also determine some of their personal experiences.

In line with the above, the scopes produced in this doctoral thesis consequently lead us to reflect on how the implementation of public policies for the management of diversity in schools considered intercultural, is deriving in processes of construction of the difference between pupils, as a result of the political-administrative concepts of migrant and/or foreigner.

This approach has been studied extensively in this doctoral thesis and makes us reflect on the ways in which the concept of *migrant* is acting in terms of otherness to define the 'other' in contemporary societies (Olmos, 2012: 67). As a simile, it would be a question of seeing how the construction of the migrant as the 'other' responds to the same parameters of construction of difference that have served previously – in other scientific and political contexts- in order to construct other 'others'. As is the case of the construction of another in savage or perhaps primitive terms (see Boivin, Rosato and Arribas, 1998).

In some way or another, it would be a case of seeing the 'exotic' in the migrant figure- something that may appear a mere comparison, but which in itself encompasses a whole logic of construction of difference based on the same criteria of both opposition and hierarchisation.

Even emphasising that the interest is not in the study of migrants, in this case, but migratory processes as a social phenomenon, the result is the same, given that the key subjects par excellence for understanding this phenomenon are the migrants themselves, who consequently end up being objectified.

As developed by García, López and Thamm (2014), Sayad (2010) attributes this to the social subordination that transforms the figure of the migrant into an observable socio-political object. This is something that occurs when conceptualising and defining a migrant other, constructed under the same logics of racialisation and ethnicisation, or in terms of Brubaker and Cooper (2001), of groupalisation, which already defined other 'others' as civilised or indigenous.

As a result of these reflections and in relation to this doctoral thesis, the following question arises, in addition to serving to develop a potential future line of research: is it now the migrant who should be interculturalised as the indigenous had to be civilised previously? The concept of the 'other', indigenous, exotic figure is today, in the context of study, considered a migrant 'other', no longer exotic, but diverse, however conceptualised under the same logics of construction of the ethnocentric difference in the definition and conceptualisation of those 'others' (see García and Pulido, 2008). Thus, in the contemporary world, migrations are constructed as a concept for difference.

To conclude, it is necessary at this point to mention those issues that would have been addressed further in this study and may therefore open future lines of research.

Regarding the teaching staff responsible for educating those pupils constructed as migrants and/or foreigners, it would be interesting to continue this work further and to find out whether, in the case of teachers in educational programmes such as ATAL, any type of training or professional qualification in interculturality is currently foreseen. This training was a reality in the past, when these educational programmes began, but it did not become a continuous and permanent training opportunity to be offered to all teachers and educational centres. This

research could therefore be expanded with a study based on the curricular content of this type of training, in addition to knowing how it is implemented in teaching practice and what is left to do, or what impact those first attempts to offer this type of training by way of the public administration had. It would also be of interest in this case to propose a documentary study regarding the content of this training and to undertake interviews with teachers regarding how they implement such resources in their teaching practice.

Finally, and with respect to the families of the pupils enrolled in educational programmes such as ATAL, it would be of interest to continue with this research to further the work undertaken as part of this doctoral thesis, and to study the information families received regarding the participation of their children in these educational programmes, in addition to discovering what strategies are implemented by the schools themselves in order to communicate with these families. In this case, it would be possible to propose the creation of discussion groups involving the parents of pupils partaking in these educational programmes.

This concludes this thesis and new study questions have been formulated in order to pave the way for future lines of research.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, L. E. (1998). *La mirada cualitativa*. Madrid: Fundamentos.
- Aman, R. (2015). The Double Bind of Interculturality and the Implications for Education. *Journal of Intercultural Studies*, 36(2), 149-165. Recuperado de: <https://doi.org/10.1080/07256868.2015.1008431>
- Barbieri, M. A. (2014). Narrativa personal, trayectoria de vida y construcción de identidades. *Revista Humanismo y Cambio Social*, 2(4), 24-32. Recuperado de: <https://revistashumanidadescj.unan.edu.ni/index.php/Humanismo/article/view/47/43>
- Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida*. Barcelona: Edicions Bellaterra.
- Banks, J. A. (1986). Multicultural Education: Development, Paradigms and Goals. En J. A. Banks y J. Lynch (Ed.), *Multicultural Education in Western Societies* (pp.12-28). Holt, Rinehart and Winston.
- Blair, K. (2015). Young Adults' Attitudes Towards Multiculturalism in Australia: Tensions between the Multicultural State and the Intercultural Citizen. *Journal of Intercultural Studies*, 36(4), 431-449. Recuperado de: <https://doi.org/10.1080/07256868.2015.1049983>
- Boivin, M., Rosato, A. y Arribas, V. (1998). *Constructores de otredad: una introducción a la Antropología Social y Cultural*. Buenos Aires: EUDEBA
- Brubaker, R. y Cooper, F. (2001). Más allá de identidad. *Apuntes de Investigación del CECYP*, (7), 30-67.
- Castaño, Á. (2016). Colonialidad interna y europeidad en la política para la inmigración en Andalucía. *Revista Andaluza de Antropología*, (10), 192-222.
- Castilla, J. (2013). Las ATAL. Una experiencia andaluza de atención al alumnado de nueva incorporación de origen extranjero. En F. J. García y N. Kressova (eds.), *Diversidad cultural y migraciones* (pp. 503-512). Granada: Comares.
- Castilla, J. (2017). *Las ATAL: una experiencia andaluza de incorporación del "alumnado inmigrante" considerado de "origen extranjero"*. Granada: Universidad de Granada.
- Castilla, J. (2018). Las ATAL (Aulas Temporales de Adaptación Lingüística) y la diversidad cultural en la escuela. Problematizando naturalizaciones discursivas. *Gazeta de Antropología*, 34(1), s/p. Recuperado de: <https://cutt.ly/zlPyyAX>
- Castro, S. y Grosfoguel, R. (Eds.) (2007). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo el Hombre Editores. Recuperado de: <http://www.unsa.edu.ar/histocat/hamoderna/grosfoguelcastrogomez.pdf>
- Castro, S. y Restrepo, E. (Eds.) (2008). *Genealogías de la Colombianidad. Formaciones discursivas y tecnologías de gobierno en los siglos XIX y XX*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Coffey, A. y Atkinson, P. (2005). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Antioquia: Universidad de Antioquia.

- Consejería de Gobernación (2001). *I Plan integral para la inmigración en Andalucía*. Sevilla: Junta de Andalucía. Recuperado de: https://www.juntadeandalucia.es/export/drupaljda/1_1843_i_plan_inmigracion.pdf
- Consejería de Gobernación (2006). *II Plan Integral para la Inmigración en Andalucía, 2006-2009*. Sevilla: Junta de Andalucía. Recuperado de: https://www.juntadeandalucia.es/export/drupaljda/1_1841_ii_plan_inmigracion_0_0.pdf
- Consejería de Gobernación (2014). *III Plan integral para la inmigración en Andalucía Horizonte 2016*. Sevilla: Junta de Andalucía. Recuperado de: https://www.juntadeandalucia.es/export/drupaljda/PIPIA_III.pdf
- Contini, P. (2015). *Culturas de convivencia y súper-diversidad*. Granada: Universidad de Granada, Instituto de Migraciones. Recuperado de: <http://digibug.ugr.es/handle/10481/43492#.WEhFqbLhDIU>
- Del Olmo, M. (2012). Buenas prácticas, ¿Desde el punto de vista de quién? Una contribución a la controversia sobre las aulas de enlace. *Revista de educación*, 358, 111-128. Recuperado de: <https://cutt.ly/OISuQ6f>
- Díaz de Rada, Á. (2010). *Cultura, antropología y otras tonterías*. Trotta
- Dietz, G. (2003, 2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica*. UGR/FCE.
- Dietz, G. (2007). Integración. En A. Barañano, J. L. García, M. Cátedra, M. J. Devillard (coords.), *Diccionario de relaciones interculturales, diversidad y globalización* (pp. 192-196). Madrid: Editorial Complutense.
- Dietz, G. (2011). Hacia una etnografía doblemente reflexiva: Una propuesta desde a Antropología de la interculturalidad. *AIBR. Revista de Antropología Iberoamericana*, 6(1), 3-26.
- Dietz, G. (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Perfiles Educativos*, 39(156), 192-207. Recuperado de: <https://cutt.ly/AlSuKdV>
- Dietz, G. y Mateos, L. S. (2011). *Interculturalidad y Educación Intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México, D.F: Secretaría de Educación Pública-Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.
- Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación: una aproximación antropológica*. México: FCE.
- Dunne, C. (2017). Can Intercultural Experiences Foster Creativity? The Relevance, Theory and Evidence. *Journal of Intercultural Studies*, 38(2), 189-212. Recuperado de: <https://doi.org/10.1080/07256868.2017.1291495>
- Fernández, J. y Castilla, J. (2013). El desarrollo normativo de las ATAL. En F. J. García y N. Kressova (Eds.), *Diversidad cultural y migraciones* (pp. 247-268). Granada: Universidad de Granada, Instituto de Migraciones.

- Fernández, J. y García, F. J. (2015). El desarrollo normativo que regula las aulas escolares de nacionalidad extranjera. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 1(19), 468-495.
- García, J. A. (2009) Las aulas de enlace madrileñas: burbujas de acogida del alumnado extranjero. *Segundas lenguas e inmigración en red*, (3), 109-128. Recuperado de: <https://bit.ly/3CLgEu3>
- García, F. J., Pulido, R. y Montes del Castillo, Á. (1999). La educación multicultural y el concepto de cultura. En F. J. García y A. Granados (Eds.), *Lecturas para educación intercultural* (pp. 47-80). Madrid: Trotta.
- García, F.J., Granados, A. y García-Cano, M. (2000). *Interculturalidad y educación en la década de los noventa: un análisis crítico*. CEC.
- García, F. J. y Granados, A. (2002). Inmigración, educación e interculturalidad. En H. Muñoz (Eds.), *Rumbo a la interculturalidad en la educación* (pp. 63-96). México: Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa.
- García, F. J., López, R. y Thamm, M. (2014). Sujetos y territorios en el estudio de las migraciones desde la Antropología en España. *Quaderns-e*, 19(2), 100-125.
- García, F. J. y Olmos A. (2010). La promoción de la plena integración de los extranjeros por parte de las administraciones públicas: ¿una protección legal para la construcción de una sociedad multicultural?. En J. L. Monereo (dir.), *Protección jurídico-social de los trabajadores extranjeros* (pp. 111-177). Granada: Comares.
- García, F. J., Pulido, R. (2008). El desarrollo de la antropología de la educación España: razones que explican la casi monográfica mirada a las llamadas minorías étnicas. En M. I. Jociles y A. Franzé (Coords.), *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación* (pp. 152-180). Madrid.
- García, F. J. (2007). Integración educativa. En A. Barañano, J. L. García, M. Cátedra, M. J. Devillard (coords.), *Diccionario de relaciones interculturales, diversidad y globalización* (pp. 196-202). Madrid: Editorial Complutense.
- Garreta-Bochaca, J., Macia-Bordalba, M. y Llevot-Clavet, N. (2020). Intercultural Education in Catalonia (Spain): Evolution of Discourses and Practices (2000-2016). *Estudios sobre Educación*, 38, 191-215. Recuperado de: <https://revistas.unav.edu/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/37768/33987>
- Gilroy, P. (2008). *Después del imperio. ¿Melancolía o cultura de la convivencialidad?* Barcelona: Tusquets.
- Guerrero, R. M. (2013). Integración sociocultural y enseñanza del español en Andalucía Aplicación del programa Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL). *Perfiles Educativos*, 35(142). Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982013000400004
- Hadjisoteriou, C. y Angelides, P. (2016). Intercultural education in situ. *Journal for Multicultural Education*, 10(1), 33-52. Recuperado de: <https://doi.org/10.1108/JME-03-2015-0006>
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Ediciones

Paidos.

Instituto Nacional de Estadística (2016). Cifras de población a 1 de enero de 2016. *BOE*. Recuperado de: https://boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2016-11994

Jausi, M. L. (2006). Comunidades de aprendizaje. En R. García *et al* (ed.), *Transformando la escuela: comunidades de aprendizaje* (pp. 29-34). Barcelona: Graó.

Jefatura del Estado (1980). Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares. *BOE*, núm. 154, de 27 de junio de 1980, 14633-14636. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1980-13661>

Jefatura del Estado (1985a). Ley Orgánica 7/1985, de 1 de julio, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España. *BOE*, núm. 158, de 3 de julio de 1985, 20824-20829. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1985-12767>

Jefatura del Estado (1985b). Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. *BOE*, núm. 159, de 04/07/1985, 1-21. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1985-12978>

Jefatura del Estado (1990). Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *BOE*, núm. 238, de 4 de octubre de 1990, 28927-28942. Recuperado de: https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-1990-24172

Jefatura del Estado (2002). Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. *BOE*, núm. 307, de 24 de diciembre de 2002, 45188-45220. Recuperado de: https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2002-25037

Jefatura del Estado (2006). Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *BOE*, núm. 106, de 04/05/2006, 1-110. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899>

Jefatura del Estado (2013). Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *BOE*, núm. 295, de 10 de diciembre de 2013, 1-64. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>

Jiménez, R., Cotrina, M., García, C., García, C., Goenechea, C. y Porras, R. (2011). Las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL) en la provincia de Cádiz. Un informe de investigación. En F. J. García y S. Carrasco (eds.), *Población inmigrante y escuela: conocimientos y saberes de investigación* (pp. 613-661). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Jiménez, L. (2020). *Etnicidad: un juego de niños*. Edicions Bellaterra.

Junta de Andalucía (2007). 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*, núm. 33, 7-11. Recuperado de: <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2007/33/1>

Junta de Andalucía (2001). Orden de 20 de junio de 2001, por la que se modifica la Orden de 9 de septiembre de 1997, por la que se regulan determinados aspectos sobre la organización y el funcionamiento de las Escuelas Públicas de Educación Infantil y de los Colegios Públicos

- de Educación Primaria de la Comunidad Autónoma de Andalucía. *BOJA*, 19 de julio de 2001, 82, 12.276-12.277.
- Lastres, N. (Enviado). Paradigma Intercultural en España: Un modelo educativo de gestión de la diversidad para las migraciones. *Revista Internacional de Estudios Migratorios*.
- Lastres, N. y Olmos, A. (2021). ¿Trayectorias educativas interculturales? Relatos etnográficos de alumnado de aulas específicas de adaptación lingüística. *Cuestiones Pedagógicas. Revista de Ciencias de la Educación*, 30(2), s/p.
- Mallimaci, F. y Giménez, V. (2006). Historias de vida y método biográfico. En I. Vasilachis (Coord.), *Estrategias de Investigación Cualitativa* (pp. 175-212). Gedisa.
- Martin, F. y Pirbhai-Illich, F. (2016). Towards Decolonising Teacher Education: Criticality, Relationality and Intercultural Understanding. *Journal of Intercultural Studies*, 37(4), 355-372. Recuperado de: <https://doi.org/10.1080/07256868.2016.1190697>
- Mezzadra, S. y Neilson, B. (2017). *La frontera como método*. Traficantes de sueños.
- Ministerio de Asuntos Sociales (1994). *Plan para la integración social de las personas inmigrantes*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- Ministerio del Interior (2000). *Programa global de regulación y coordinación de la extranjería y la inmigración en España (GRECO)*. Madrid: Ministerio del Interior.
- Ministerio de Trabajo e Inmigración (2007). *II Plan estratégico de ciudadanía e integración*. Madrid: Ministerio de Trabajo e Inmigración.
- Moreno, L. M. y Corral, G. (2019). Metodologías inductivas interculturales para una pedagogía decolonial. *Sinética. Revista electrónica de educación*, (52). Recuperado de: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/910/1052>
- Moya, A., Gómez, I. y Rodríguez, C. (2016). Estudio de las ATAL en Andalucía. *Proceso metodológico, Investigación Cualitativa en Ciencias Sociales*, (3), Actas CIAIQ2016, V Congreso Ibero-Americano en Investigación Cualitativa. Recuperado de: <https://bit.ly/3ug76Eu>
- Olmos-Alcaraz, A. y Lastres-Aguilar, N. (2018). Transitando por los bordes de la integración. Una aproximación etnográfica a políticas educativas y experiencias escolares de alumnado que desconoce la lengua vehicular de la escuela en Andalucía (España). *Gazeta de Antropología*, 34(1). Artículo 4. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10481/54698>
- Olmos, A., Rubio, M. y Contini, P. (2015). Las políticas culturales y el concepto de cultura. Etnografía de un evento festivo intercultural. *Revista de Antropología Experimental*, (15), 581-597. Recuperado de: <https://doi.org/10.17561/rae.v0i15.2635>
- Olmos, A. y Contini, P. (2016a). Las ausencias en el paradigma intercultural en España en contextos urbanos multiculturales. *Revista Mexicana de Sociología*, 78(4), 685-711. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-25032016000400685

- Olmos, A. y Contini, P. (2016b). Diversidad y cultura: etnografía de las “ausencias” del paradigma intercultural español. El caso de Granada. *Revista Internacional de Estudios Migratorios*, 6(1), 20-49. Recuperado de: <https://doi.org/10.25115/riem.v6i1.414>
- Olmos, A. (2012). Cuando *migrar* se convierte en un *estigma*: un estudio sobre construcción de alteridad hacia la población inmigrante extranjera en la escuela. *Imagonautas*, 1(2), 62-85.
- Olmos, A. (2009). *La población inmigrante extranjera y la construcción de la diferencia. Discursos de alteridad en el sistema educativo andaluz*. Granada: Universidad de Granada.
- Olmos, A. (2016). Diversidad lingüístico-cultural e interculturalismo en la escuela andaluza: un análisis de políticas educativas. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 2(22), 1-20.
- Olmos, A., Martínez, R., García, R. y Bravo, C. (2015). Entre aceptación y crítica. Posiciones encontradas de profesionales de la investigación y del sistema educativo sobre los ‘dispositivos especiales’ para atender a los ‘recién llegados’ a la escuela. En *AIBR Antropólogos Iberoamericanos en Red, I Congreso internacional de Antropología AIBR*. Madrid, 7-10 de julio.
- Ortega, N. (2011) Crisis económica y política de inmigración en España: ¿Qué reformulación de agenda y política? En F. J. García y N. Kressova (coord.), *Actas del I congreso internacional sobre migraciones en Andalucía* (pp. 1381-1397). Granada: Instituto de Migraciones.
- Ortí, A. (1986). La apertura y el enfoque cualitativo o estructural: la entrevista abierta semidirectiva y la discusión de grupo. En *El análisis de la realidad social* (pp. 189-221). Madrid: Alianza Editorial.
- Ortiz, M. (2014). Inmigración, escuela y exclusión. *Empiria. Revista de metodología de ciencias sociales*, (28), 59-78.
- Padilla, B., Azevedo, J. y Olmos-Alcaraz, A. (2015). Superdiversity and conviviality: exploring frame works for doing ethnography in Southern European intercultural cities. *Ethnic and Racial Studies*, 4(38), 621-635.
- Padilla, B., Azevedo, J. y Olmos-Alcaraz, A. (2018). Etnografías de la convivialidad y súper-diversidad: reflexiones metodológicas. *Revista Andamios*, 15(36), 15-41.
- Porrás, R., García, M. y Cotrina, M. J. (2009). Posibilidades y límites del programa de ATAL en el marco de una escuela inclusiva. El caso de la provincia de Cádiz. *Revista educación inclusiva*, 2(1), 11-28. Recuperado de: <https://bit.ly/3zIhlm2>
- Panaia, M. (2004). El aporte del uso de las técnicas biográficas a la construcción de teoría. *Investigaciones Sociales*, 8(13), 335-356.
- Pujadas, J. J., Comas, D. y Roca, J. (2010). *Etnografía*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 246). Buenos Aires: CLACSO.

- Restrepo, E. (2015). El proceso de investigación etnográfica. Consideraciones éticas. *Etnografías Contemporáneas*, 1(1). Recuperado de: <https://revistasacademicas.unsam.edu.ar/index.php/etnocontemp/article/view/395>
- Rodríguez, R., González, I. y Goenechea, C. (Ed.) (2018). *Los dispositivos de atención educativa al alumnado de origen extranjero a examen*. Bellaterra.
- Rubio, M. (2013). *Construyendo diferencias desde retóricas de la igualdad. El caso del alumnado denominado latinoamericano en la etapa de educación secundaria obligatoria*. Granada: Universidad de Granada.
- Salinas, J. y Lluch, X. (1996). Uso (y abuso) de la interculturalidad. *Cuadernos de Pedagogía*, (252), 80-84.
- Serna, M. (2019). ¿Cómo mejorar el muestreo en estudios de porte medio usando diseños con métodos mixtos? Aportes desde el campo de estudios de elites. *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, (43), 187-210. Recuperado de: <http://revistas.uned.es/index.php/empiria/article/view/24305/19401>
- Solano-Campos, A. (2013). Bringing Latin America's "Interculturalidad" into the Conversation. *Journal of Intercultural Studies*, 34(5), 620-630. Recuperado de: <https://doi.org/10.1080/07256868.2013.807231>
- Soria, S. (2014). El «lado oscuro» del proyecto de interculturalidad-decolonialidad: notas críticas para una discusión. *Tabula Rasa*, (20), 41-64. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39631557003>
- Tubino, F. (2004). Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. *Rostros y fronteras de la identidad*, 158. Recuperado de: <https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/Del%20interculturalismo%20funcional%20al%20interculturalismo%20critico.pdf>
- Tubino, F. (2011). El nivel epistémico de los conflictos interculturales. *Revista Electrónica Construyendo Nuestra Interculturalidad*, 7(6-7), 1-14. Recuperado de: <http://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2011/08/091215.pdf>
- Tubino, F. (2013). Intercultural Practices in Latin American Nation States. *Journal of Intercultural Studies*, 34(5), 604-619. Recuperado de: <https://doi.org/10.1080/07256868.2013.807538>
- Tubino, F. (2019). La interculturalidad crítica latinoamericana como proyecto de justicia. *Forum Historiae Iuris*. Recuperado de: <https://cutt.ly/8lPy1U6>
- Velasco, H. y Díaz De Rada, Á. (2006). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*. Madrid: Trotta.
- Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30(6), 1024-1054. Recuperado de: <https://doi.org/10.1080/01419870701599465>
- Walsh, C. (2002). (De) Construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador. *Interculturalidad Y Política*, 1, 1-23. Recuperado de: <https://aulaintercultural.org/2001/11/02/deconstruir-la>

[interculturalidad-consideraciones-criticas-desde-la-politica-y-los-movimientos-indigenas-y-negros-en-el-ecuador/](#)

- Walsh, C. (2007). Interculturalidad, colonialidad y educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 19(48), 25-35. Recuperado de: https://flacsoandes.edu.ec/sites/default/files/agora/files/1265909654.interculturalidad_colonialidad_y_educacion_0.pdf
- Walsh, C. (2009a). *Interculturalidad, estado, sociedad. Luchas (de) coloniales de nuestra época*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, ABYA-YAL.
- Walsh, C. (2009b). Hacia una comprensión de la interculturalidad. *Tukari*, 6-7. Recuperado de: <https://es.scribd.com/document/204125441/Hacia-una-comprension-de-la-Interculturalidad>
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia y Walsh, C. (Eds.), *Construyendo interculturalidad crítica* (pp. 75-96). III-CAB. Recuperado de: http://www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural_150569_4_0204.pdf
- Walsh, C. (2012). Interculturalidad y (de) colonialidad: Perspectivas críticas. *Visão Global*, 15(1-2), 61-74. Recuperado de: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/visaoglobal/article/view/3412>
- Wieviorka, M. (2012). Multiculturalism: A Concept to be Redefined and Certainly Not Replaced by the Extremely Vague Term of Interculturalism. *Journal of Intercultural Studies*, 33(2), 225-231. Recuperado de: <https://doi.org/10.1080/07256868.2012.649530>
- Zapata-Barrero, R. (2015). Exploring the foundations of the intercultural policy paradigm: a comprehensive approach. *Identities*, 3384(October), 1-19. Recuperado de: <https://doi.org/10.1080/1070289x.2015.1006523>

ANEXOS

Jihane

Mi nombre es Jihane. Hasta que tuve cuatro años viví en Marruecos. Mí día a día en este país lo pasé hasta entonces con mi abuela. Allí era una niña muy mimada en casa, siempre estaba con mis abuelos, mis tíos; era la más chiquita de la familia y la única niña. El resto de nietos eran todos varones y el más pequeño tenía dieciocho años, así que era la muñequita de la familia.

Mi madre vivía en otra ciudad y cuidaba entonces del resto de mis hermanos, por eso decidió dejarme en casa de mi abuela. Ella fue madre muy joven, con diecisiete o dieciocho años me dio a luz, y no podía hacerse cargo de una niña tan pequeña que además estaba enferma. Antes había tenido otro embarazo y había sido madre de una niña, pero ésta murió a los dos años. Ella lo pasó muy mal, y cuando nací además enferma, mi madre pensó que no podría atenderme como necesitaba. Ella tuvo mellizos también después de mí y prefirió que mis abuelos se centrasen en mí y me curase junto a ellos.

En casa de mis abuelos siempre he vivido en un mundo muy acomodado; como en una burbuja. Nunca nadie me puso una mano encima. Mi padre nunca me ha pegado. Nunca me ha regañado. Eso que dicen sobre el trato que se da a las mujeres en Marruecos, que es algo impresionante, en mi casa nunca ha sido así. Todo lo contrario. Mi padre valora más a las mujeres que a los hombres. A pesar de que somos de Marruecos, mi padre nunca, nunca me ha puesto la mano encima. Nunca me ha castigado y nada de eso. Por entonces mis padres tampoco considero que llevaran una vida muy religiosa o muy ligada hacia cierto tipo de ideales sociales que puedan identificarse típicamente con los estereotipos de la sociedad marroquí.

De pequeña, mientras vivía en Marruecos, tenía muchos problemas de salud y mis visitas al médico eran constantes. En una ocasión estuve ingresada seis meses en el hospital. Debía acudir allí para que me administrasen un tratamiento, así que la cosa se alargó hasta un año. Allí no puede ir al colegio; no conozco cómo es allí la escuela. Nunca había estado en un colegio hasta que me escolaricé en España. La primera vez que tuve contacto con una profesora fue aquí. Se puede decir que la educación en sí me la han dado aquí. Todas las amigas que tenía eran vecinas del barrio. Con ellas tenía muy buena relación. En Marruecos tenía amigas.

Mi padre desde muy joven ha estado trabajando fuera de Marruecos. Este es un país que siempre ha sido muy pobre. Mi padre se quedó huérfano muy joven. Mi abuela murió con 35 años y mi abuelo con 38 años. Entonces mi padre tuvo que afrontar su matrimonio, sus dos hijas, y sus cinco hermanos pequeños. En Marruecos no había suficiente para salir todos adelante con las propiedades de la familia. Por muchas tierras que tuvieran no le daba abasto para mantener a toda la familia.

Mi padre emigró para mantener a la familia y salir adelante de ese mundo tan duro. Tenía unas niñas que mantener y su hermana menor. Con esta situación familiar directamente emigró por necesidad. Y la familia acogió la idea con alegría. Todos vivían de él. En cierta forma todos se alegraron porque se mantenían con el dinero que él mandaba hasta que nos trajo a todos. Pero su experiencia migratoria fue escalofriante.

Mi padre me comentó en alguna ocasión que cuando vino a España, sin papeles, sabiendo que lo podían mandar otra vez allí, a Marruecos, lo pasó fatal. Él relata su trayectoria hasta llegar a España como algo horrible. Él se fue a Portugal, pero como no tenía papeles, no tenía nada, y desconocía el lugar, incluso se perdió por la ciudad. Al llegar a España y sin saber castellano, no sabía ni hacia dónde tirar. No tenía familia aquí y se tuvo que quedar en la calle a dormir. Mi padre dice que en un primer momento se quedó debajo de unas tablas de obra y que cuando escuchaba, por ejemplo, cómo caminaban las chicas con tacones por encima, él tenía que quedarse sin respiración para que las chicas no se asustasen y no gritasen; para que nadie supiese que estaba ahí y que lo metiesen en la cárcel encima. Su miedo era que todo el esfuerzo que había conseguido hasta llegar aquí a España se echara a perder.

Cuando mi padre me habla de su llegada a España, me cuenta unas cosas súper horribles y escalofrantes. En una ocasión me contó cómo todos los inmigrantes iban a unas plazas concretas de Madrid a pedir trabajo. La gente que tenía dinero y que tenía trabajo en la obra, llegaba con sus coches a estas plazas y allí cogían gente para trabajar.

En una ocasión dice mi padre que llegó un tío y que le dijo, *te voy a dar trabajo*. Este hombre llevó a mi padre a una casa muy chula. Pero mi padre se sorprendió muchísimo. Él pensando que iba a hacer alguna obra no entendió que cuando llegó este hombre le diera una toalla. Este hombre no quería a mi padre para hacer obra en su casa, él le dijo, *dúchate*. Claro mi padre le dijo, *pero bueno si yo he venido a trabajar*. Entonces mi padre entendió que este hombre era homosexual, pero mi padre lo pasó muy mal. Para él fue un trauma cada una de las situaciones que vivió hasta asentar un poco su situación laboral. Mi padre no tuvo ayuda de nadie, tuvo que empezar desde cero sin idioma, sin apoyo de nadie, y con sus hijas en Marruecos, que si les faltaba de comer se morían de hambre. Fue algo bastante traumático para él. Él vivía todo esto con mucho estrés.

Mi padre lo pasó muy mal. Durante los cuatro años que viví en Marruecos, él solía volver por Navidad, uno o dos días. Él enviaba el dinero que ganaba aquí directamente a mi madre. Ellos no se veían mucho. Mi padre no veía mucho a la familia realmente. Aquí, mientras trabajaba en Francia, Portugal y luego en España, él tenía una vida de soltero e iba una vez, a lo mejor en Navidades y fines de semana, o algunos días en verano. Mi padre trabajó muy duro por sacar a su familia adelante. Él además había tenido tres hijos de un matrimonio anterior. Su mujer había fallecido, no sé si de un infarto, y él soportaba toda la carga económica familiar.

Él en un primer momento se marchó a Francia con unos diecisiete años, y cuando ocurrió el fallecimiento de la que fuera su esposa, tuvo que volver a Marruecos a por las niñas. Por eso perdió toda la documentación y no pudo volver a Francia. Más tarde, con diecinueve o veinte años lo que hizo es que llegó a Portugal y de ahí ya pasó a España. Él solo se buscó la vida, solo, solo, sin idioma, sin nada. Aquí en España le vieron trabajar muy bien y en unos sitios y otros le recomendaban. Al final enganchaba un trabajo y otro. Durante la semana trabajaba como obrero y los fines de semana como jardinero. Él se dejaba la piel para que no nos pasara nada, trabajaba muchísimo para que pudiésemos comprar una casa. Él trabajaba de lunes a domingo como jardinero y como albañil, o sea que trabajaba muchísimo.

En cuanto yo me recuperé, ya después del fallecimiento de mi hermana y de mi hermano, mi padre ya dijo, *me la llevo*. Antes, mi padre no me podía traer, hasta que los médicos privados de ahí, de Marruecos, no me dieran de alta, y no les dijeran a mis padres que

estaba mucho mejor. Ellos no querían iniciar el proceso para que toda la familia pudiésemos hacer vida en España hasta que yo no estuviera recuperada. Él quería tener a su familia cerca porque para él, aquí, todas las noticias que venían de Marruecos, de sus hijos y su mujer, eran malas noticias. Todo lo relacionado con sus hijos eran cosas muy malas. Yo entiendo que cuando tú estás fuera de casa y te llagan noticias de que tus hijos han muerto, son cosas que te hacen sentir muy mal. Para él, traernos aquí era una solución a estos problemas.

Al llegar aquí tuvimos muy buena relación con los vecinos. Mi padre trabajaba para un señor como jardinero en una urbanización, y allí mismo, este hombre, nos permitió vivir en un chalet. Mi padre trabajaba para gente con mucho poder, uno de sus jefes tenía unos cuatro o cinco chalets, y él fue quién le dijo a mi padre que dejara en uno de ellos a su mujer y a sus hijos. Un chalet enorme, enorme. Por eso este hombre le dijo a mi padre, *mira trae a tus hijos y vive aquí y no pagas alquiler ni nada, ni agua, ni luz, nada*.

Este jefe de mi padre quería que él se quedase con lo que ganaba y no tuviese que invertir parte de su sueldo en el mantenimiento de la familia en España. Mi padre era jardinero profesional, conoce toda la flora del mundo y las técnicas profesionales de jardinería más complejas. Él sabía hacer figuritas, por eso él se encargaba de todos los jardines de la zona en la que residíamos.

Mis vecinos eran gente que tenía muchísimo dinero. Tenía una vecina que era arquitecta y otra médica. Mientras vivimos aquí, a mis hermanos y a mí nos colmaron de cosas. Siempre nos estaban dando ropa; todo el mundo le daba mucha ropa a mi madre. Llegó un punto en el que ella ya no sabía dónde meter tanta ropa. Porque es que era ropa nueva. Nos daban todos los regalos, claro porque tenían hijos de la misma edad. Yo iba siempre perfecta, iba monísima.

Mis hermanos y yo éramos súper amigos del resto de niños del vecindario. Yo me quedaba mucho a dormir en casa de mis vecinos. La madre estaba encantada, e incluso pasábamos algunas celebraciones con ellos. Cuando había bautizos, o bodas, yo jugaba y dormía con ellos. Yo recuerdo que había una sala enorme en su casa. Recuerdo que era allí donde metían a todos los niños con sacos de dormir y les contaban cuentos. Yo dormía con ellos también porque como la casa era enorme y allí celebraban bodas, pues le decían a mi madre, *deja a la niña y así pues aprende castellano*, y yo la verdad es que aprendí mucho idioma gracias a ellos.

Cuando mi madre daba a luz yo me quedaba en sus casas. Recuerdo que mi vecina, la que era médico, cada vez que mi madre iba a traer un niño, me quedaba con ella. Mira que mi padre le decía que podía quedarme con él, pero ella siempre le decía que no; *tráemela yo le doy de cenar, yo le doy de comer, yo la peino, yo la lavo*. Y bueno incluso los dueños de la misma casa donde vivíamos, que tenían tres hijos de grandes, que entonces tenían la misma edad que tengo yo ahora, treinta y cuatro años, claro al ver un niña tan chica pues estaban encantados de poder cuidarla. Los fines de semana le decían a mi madre *¡Ay! ¿Nos los podemos llevar? Déjamela*, y me llevaban a todos los sitios, me llevaron incluso a los museos.

En los primeros tres años que pasé en España todas mis relaciones con otras personas se debían a la vida que hacían en común las familias del barrio. Entonces me relacionaba con todos los niños de mis vecinos como una más. Aunque llegué a España de Marruecos con cuatro años, no me escolarizaron hasta los siete, mi madre estuvo entonces muy enferma y no se pudo. Ella estaba muy deprimida.

Al venirse a España mi madre lo pasó muy mal. Se encontró como madre con todos sus hijos e hijas. Era ella quien ya atendía a todos los niños, mis abuelos no estaban para hacerse cargo de mí, por ejemplo, y toda la carga de cuidado caía sobre ella de un momento a otro. Además, al llegar a España empezaba a hacer vida familiar con un marido al que no conocía, nunca había convivido con él. Durante los primeros años de convivencia, todo eran peleas entre mis padres, algo que a mí me afectaba demasiado. Mi madre veía en mí una amiga, más que una hija. Ella me contaba todo lo que le ocurría y lo que pensaba sobre su matrimonio y la relación con mi padre. Para mí fue muy complicado, porque ella se olvidaba de que yo era su hija y me hablaba de dejar a mi padre y a sus hijos. Ella me comentaba como sería la llegada de una nueva mujer a la vida de mi padre, una madrastra para sus hijos, y a mí se me caía el mundo encima. Las peleas y sus emociones me las trasmitía a mí, me decía, *voy a dejar a tu padre, yo me voy a ir y te voy a abandonar, vendrá una mujer, no sé si te tratará bien.*

Para mí, una niña de nueve años eso fue horrible, a mí se me caía el mundo, tenía pesadillas y todo, eso se quedó para mí y nunca nadie lo supo. Mi madre estaba muy apegada a mí, yo en vez de ser su hija era como su hermana, o su mejor amiga, entonces ella pasaba todos sus problemas, todo el peso de su vida entera, en mí. Quieras o no, emocionalmente yo no estaba bien, esto me afectaba muchísimo.

Cuando empezaron con las crisis mis padres eso era insoportable. Mi abuelo materno, a causa de todo esto, vino a echarle una mano a mi madre, ella no paraba de llorar. Mi madre tenía tal depresión, que no sabía cómo salir adelante, y la verdad es que no era de extrañar, al venirse a España se le vinieron muchas cosas encima. Es por eso que mi abuelo venía a verla y estaba con nosotros. Había veces en las que a lo mejor se tiraba aquí hasta seis meses, luego volvía, en verano volvía a ir. Siempre tenía una relación muy cercana con nosotros, siempre estábamos comunicados y yo siempre estaba pegada a mi abuelo la verdad.

Para colmo, cuando ya esta situación de mi madre empezó a solucionarse de alguna manera, ella misma animó a mi padre a que se trajese para España a dos de sus hijas del matrimonio anterior. Ella insistió mucho en que trajeran a estas niñas, fue ella la que insistió, pero cuando vinieron tampoco supo abarcar bien lo que le venía encima.

La situación familiar con la llegada de estas niñas fue muy complicada. La relación con ellas para mi madre era muy difícil porque se juntaba que estas chicas eran adolescentes, estaban en la pubertad y no eran sus hijas. Para ellas mi madre nunca fue como una madre, ni yo como una hermana.

Mi padre no conocía a sus hijas, había estado seis o siete años separado de ellas. Las niñas venían muy rebeldes, emocionalmente para ellas tampoco fue fácil, no se sentían bien. Ellas venían con la mentalidad de allí de Marruecos, se habían sentido abandonadas. Las malas lenguas de allí les hacían pensar que mi padre tenía interés en traerlas en ese momento a España, con él y su nueva familia, para que les cuidaran a los hijos de su nuevo matrimonio. Ellas ya estaban mayorcitas, y para la gente de allí mi padre solo las quería aquí en España con nosotros para que guisasen y cocinasen. Les decían que si mi padre las hubiese querido, las hubiera traído antes con nosotros y no en ese momento pasado todo ese tiempo.

Mi padre lo pasó muy mal con esto. Para él no fue fácil traernos aquí. Tuvo muchos problemas; le ponían muchas pegas. Él intento pasar antes a mi madre y a sus hijos,

simplemente porque administrativamente, la relación madre e hijos, podría ser un justificante para que pudiésemos venir. Con ellas la cosa se complicó porque al no ser hijas de mi madre y ser más mayores los trámites eran más costosos y súper difíciles. Mi padre perdió mucho tiempo en esto, y le rechazaban la documentación una y otra vez. A veces se tiraba hasta un año arreglando todo, y al final del proceso le decían que la reunificación familiar no era válida.

Las dificultades para comunicarse en el idioma complicaban aún más la relación con la administración. Mis padres aprendieron el idioma con el tiempo, pero solitos, como pudieron. Mi madre muy poco a poco, sin clase. Ahora sabe castellano perfectamente, pero es porque ella fue aprendiendo poco a poco. No tuvo a nadie que le enseñara. Y mi padre igual. Para él no saber expresarse retrasó muchísimo el traerlas, y para cuando fue posible estas niñas venían ya envenenadas de odio hacia la familia de su padre. Para todos nosotros esta situación supuso un jarro de agua fría.

Para mí su llegada fue un cúmulo de emociones. Yo siempre había soñado con tener una hermana, porque mis hermanos eran todos chicos, y a mí los niños no me gusta. Yo siempre he querido tener una hermana más grande, entonces claro, cuando yo me entero de que vienen dos hermanas, pues yo la verdad es que la felicidad que sentía era inmensa. Pero cuando recibo a mis hermanas, mis propias hermanas me rechazaban. Me dicen que no soy su hermana, que para ellas yo no soy nadie conocida y que ellas son hermanas pero que yo soy una desconocida. Para mí esta situación fue terrible, me sentía aislada por mis hermanas, y la situación de depresión de mi madre volvió a ser complicada. La mala relación con mis hermanas ha sido tal que nunca hemos tenido relación. Por cordialidad mantenemos un hola y un adiós. Yo no siento nada por ellas.

Mi madre comenzó de nuevo a echarme encima todos estos problemas, siempre me estaba comentando lo mal que se portaban estas niñas. Siempre me decía qué tenía que hacer con ellas, o si yo debía o no hablarles incluso. La situación familiar que vivía en casa generaba una tensión en mí con la que no era posible llevar una vida normal.

Pese a todas estas situaciones que vivía en mi casa, con mi familia, para mí la entrada al colegio fue toda una novedad. Después de llegar a España, de mi enfermedad, y la situación de mi madre, estaba ya muerta de ganas de llegar al colegio. Ir a la escuela era ya una ilusión que yo tenía. Tanto es así que cuando aprendí a leer, por mi cuenta, me leí casi toda la biblioteca infantil, porque me encantaba, me llevaba tres o cuatro libros, y leía en mi casa. Me encantaba. Mi madre incluso me decía, *no leas más*, pero porque yo creo que no le hacía gracia.

Al principio fue todo muy bien en la escuela, pero esa ilusión me duró muy poco. Yo me veía que todo el mundo hacía de todo, pero yo no hacía lo mismo que el resto del alumnado. Me sentía perdida en el ambiente. Estaba desorientada en este contexto. No conocía los espacios, los horarios. Siempre llegaba a clase un poco desorientada, no sabía exactamente los espacios donde tenía que estar o en qué horario. No me supe adaptar con facilidad y luego la comunicación con quienes había en el centro educativo era pésima.

En la clase ordinaria en la que estaba solo me dedicaba a pintar, no seguía las tareas que realizaba todo el grupo de alumnado, ni las materias que hacían en clase el resto de alumnos y alumnas.

Hasta que no llegaba la profesora de apoyo, me sentía perdida, no sabía cuál era mi espacio, no sabía qué tenía que hacer. Es verdad que el primer año que estuve en el colegio tuve suerte. La profesora de apoyo no fue muy buena, pero hubo otra que sí que tenía mucha implicación con su alumnado, aunque la verdad es que sus clases se me hacían eternas. Cuando había actividades de lectura en clase, sobre las que luego había que realizar ejercicios acerca de los verbos, por ejemplo, al final de la clase ella se acercaba a mí para ver que tal llevaba la clase y hacer cosas. Aunque me ayudó bastante esta profesora, no todo fueron buenos momentos con ella. Si bien es cierto que pese a estas circunstancias, mis ganas y mi interés por estar en la escuela y aprender eran tales, que incluso, mientras estaba en el ambiente educativo, de alguna forma se me olvidaban todos mis problemas de salud. Mientras estaba en el colegio, no me dolía nada. Mientras estaba en la escuela como que no notaba yo que estaba enferma.

El comienzo en la escuela fue horrible. Por una parte el espacio escolar en sí, cómo se distribuían las aulas, o las diferentes salas y cuartos en el edificio, para mí eran todo una nueva forma de ubicar los espacios. Recuerdo anecdóticamente cómo aprendí que en este contexto los baños están diferenciados; que había baños para niños y baños para niñas. Hasta que asimilé esta cuestión siempre iba al baño de los chicos, ya que éste era el que estaba más cercano de mi aula de referencia. Recuerdo que cuando entraba al baño decía, *qué casualidad que cada vez que yo voy al baño, me encuentro con niños*, me preguntaba *¿No va nadie al baño que no sean niños?* Hasta que con el tiempo me di cuenta que yo me metía en el primer cuarto de baño que pillaba, que era el de niños. Claro al llegar al colegio nadie a mí me dijo, *mira este es el cuarto de baño*, sino que cuando necesitaba ir al baño me decían, *pues sal*. Fue investigando y paseando por el centro cómo me di cuenta de que había también un baño en concreto para las chicas. Todas estas nociones espaciales que comencé a aprender cuando llegué a la escuela me llevaban incluso a perderme por los pasillos, y claro, luego no encontraba mi clase.

Y luego el rechazo de mis propios compañeros que me rechazaban porque era de Marruecos. Escribían en las paredes del colegio *¡Fuera mora, no te queremos!* Bueno fue horrible la verdad. Al principio en mi propio curso no me aceptaron de ningún modo, fue a posterior, pero costó bastante. Hasta que yo aprendí me costó bastante la verdad.

Claro hay que tener en cuenta que los niños cuando empiezan en primaria ya llevan tres años conociéndose, porque llevan desde los tres años en el colegio en infantil la mayoría; hasta los siete y ocho años que yo me incorporé con ellos, pues ahí estaba la diferencia. Ellos ya tenían su grupo de amigos, ya entre ellos se tenían etiquetados. Ya dentro del grupo de clase tenían a los alumnos con los que se metían. Ya tenían grupo. Y evidentemente pues cuando yo llego no tenía grupo, no tenía amigos, nadie quería ser mi amiga ni nada.

Yo recuerdo que tenía el pelo muy largo, muy largo, que mi madre me hacía trenzas, y yo siempre llegaba despeinada a mi casa porque las niñas más mayorcillas se dedicaba a hacer con mi pelo lo que querían. Me cogían en el recreo como si fuese una muñeca a hacer conmigo y con mi pelo lo que les apetecía. Y a mí eso me dejaba un poco descuadrada. En el sentido de que yo no me sentía ubicada de ninguna manera.

Como yo no empecé con amistades, al final, para arreglar esta situación y conocer gente, yo quise ocupar mis dos horas y media de recreo que teníamos. Tenía tantas horas de recreo porque mi padre, al principio, no podía llevarme para que comiera en casa, entonces

empezábamos a las una el recreo; y hasta las tres y media que no entraba en clase pues se me hacía un recreo larguísimo.

Yo me planteé personalmente que ese tiempo lo tenía que ocupar de alguna manera, de alguna forma, entonces me apunté a todo. Me apunté a música, me apunté a coro, me apunté a teatro, me apunté a taller de cerámica. Todas las actividades a las que podía asistir durante ese tiempo de recreo a lo largo de la semana iba para ocupar mi mente, porque esa situación incluso me agobiaba muchísimo. Fue horrible.

La situación además empeoró con la entrada continuada de mis hermanos al centro. Yo fui la primera de las hermanas que iba al colegio, y más tarde mis hermanos también asistían al mismo centro. Ellos empezaban a vivir las mismas situaciones por las que yo había pasado, claro, y el colmo fue que en casa tampoco entendían los problemas que teníamos en el colegio cuando estábamos en el recreo. Cuando mi hermano pequeño empezó a pasar por lo mismo que yo, mis padres me llamaban a mí la atención por no estar pendiente de mi hermano durante el recreo.

Entonces pasaba que mis padres de alguna forma no entendían que yo tenía una edad, y yo tenía que adaptarme a los niños de mi edad. Mis padres no entendían que yo tenía intentar relacionarme con mis compañeros. Ellos me castigaban en cuanto ellos veían que el niño, mi hermano pequeño, tenía un problema en el recreo. Mis padres me echaban la culpa de la situación de mi hermano, ellos me decían que, *es que no has estado pendiente, es que en el recreo no eres buena hermana*. De alguna forma la situación en la que yo me había encontrado, la que yo misma había intentado remediar con la participación en actividades grupales durante el recreo, se me caía. Ahora en el recreo tenía que tirar de mis hermanos, y como cada dos años entraba un hermano nuevo, pues yo tenía que adaptarlos a todos. Esta situación hacía que de alguna forma yo no pudiera tener unas amistades muy unidas por más que lo intentaré.

Cuando decidía apuntarme a distintas actividades para ocupar mi tiempo de recreo no solo pretendía intentar conocer gente y hacer amistades en el colegio, sino aprender más idioma. Eso era lo que yo pretendía, pero claro, no fue así. Allí no me relacionaba, básicamente yo llegaba, por ejemplo a las actividades de coro, cantábamos todos, y cada uno se iba a su sitio, cada uno tocaba su instrumento. Sin más.

Cuando comencé en teatro, igual, en cada obra cada uno tenía un papel y punto. Yo esperaba más de esta experiencia para relacionarme con otros compañeros del centro pero al final los que participábamos en estas actividades éramos de distintos cursos, así que yo tampoco me sentía ubicada aquí. Aunque también es cierto que ellos no hacían tampoco mucho por conocerme. Estaba muy sola en el centro educativo.

Yo quise participar en estas actividades para aprender un poco más el castellano, y sobre todo para desenvolverme y para conocer a otras personas porque en clase, en el aula ordinaria en la que estaba, todos los compañeros eran súper racistas y súper clasistas. Es más lo siguen siendo, algunos a los que he seguido la pista, son personas que han sido de otra categoría, de esas personas que se han sentido siempre superiores. Cuando estaba en clase con estas personas no me sentía nada ubicada. Son gente de mucho poderío económico. Era un colegio público pero era con gente de una clase muy elevada. Era algo que se notaba.

De alguna forma o de otra se transmitía en el colegio desigualdad, porque para ellos yo era clase baja. Así yo nunca llegaba a sentirme cómoda, porque estaba en clase con gente que venía con unos cochazos a recoger a los niños, con tres o cuatro niñeras. Niños y niñas que no venían ni sus madres a recogerlos. Los que me tenían un poco más aprecio, era porque sus niñeras eran de mi país. Había mucho racismo, yo lo pasé muy mal. Los primeros años, se metieron conmigo por estos motivos, no me aceptaron. Iba por todo el colegio, y el colegio ponía en grande, *moros fuera*.

Recuerdo que mis hermanos ya entraron al colegio por puntuación, por tener a su hermana mayor allí. El nivel de racismo era tal que cuando entró al colegio mi hermana pequeña, con cuatro años, en una ocasión que la llevaba yo misma de la mano, estando yo ya en octavo, saliendo un día del centro, recuerdo que mi hermana saludó a sus compañeros.

Una de sus compañeras, que iba cogida de la mano de su madre, le dijo hola y la madre le riñó a su hija diciéndole, *no las saludes que son moras, no son de tu nivel*. Lo escuché yo. Castigar a su propia hija para que no saliera con mi hermana. Impresionante, yo eso verlo, verlo con mis propios ojos y decirle a mi hermana, *no te hables con ella ¿No estás viendo que no te acepta? No te hables con ella*, cuando las niñas se llevaban genial. Pues no podían ser amigas. Una compañera que le caía bien, y que por la madre tú te tienes que distanciar. La madre le decía, *es que ella es mora tú no puedes hablar con ella*, y yo escucharlo. En el colegio había bastante racismo.

Tuvieron que pasar unos años hasta que contaba con una amiga en el mismo curso en el que me encontraba. Y cuando esto pasó en el colegio hicieron una cosa que no me gusta nada.

Yo hice primero en un grupo de clase, con una tutora, y cuando me pasaron a segundo me quitaron a la profesora que tanto me estaba enseñando. Me ponen con una profesora que también es maravillosa y se encarga ella de seguir mi aprendizaje; Así me siento de alguna más ubicada en clase. Incluso en segundo esta mujer pensó que para mí lo mejor sería repetir y seguir con ella en clase. Y efectivamente fue algo muy bueno para mí en lo que ha relaciones sociales con mis compañeros se refiere. Fue todo un avance para mí, porque ahí, en ese momento sí me sentía integrada, ahí hice amigas, me desenvolvía. No es que esta aula tuviera nivel, porque tampoco alcanzaba el nivel, pero bueno aquí yo era otra persona. Los compañeros en esta aula tenían otra calidad humana.

Esta chica con la que hice amistad la verdad es que era distinta a las demás compañeras con las que había estado en clase. En este grupo me sentía ubicada, de alguna forma parecía que habían escogido a estos alumnos para que yo estuviera en clase con ellos. Eran muy buena gente y yo me sentía súper bien con ellos en clase. Así como que encontré mi lugar. En el recreo ya no necesitaba ocupar el tiempo en actividades con distintos grupos para hacer amigos. Para mí este fue el año más feliz en el colegio, yo me adapté, yo hice mi grupo, todo. El problema vino después.

Al año siguiente en vez de pasar a tercero con esa gente, que es lo que se supone que debería haber ocurrido. Sin decirme a mí nada, sin comunicarme a mí nada, sin nada, al año siguiente vuelvo al colegio pensando que volvería otra vez con mis amigas. Pero no fue así. Directamente me pasaron a cuarto sin hacer tercero. Así es como me vuelven otra vez a desubicar de tal forma que me siento otra vez rara, porque es que vuelvo con la clase que a mí me ha hecho la vida imposible, siento que otra vez no me vuelven a acoger con las mismas ganas.

Además llego a una clase con un nivelazo. Yo no entendía nada. Yo sé que tampoco lo hicieron con maldad, pero para mí esto fue otro jarro de agua fría. Yo creo que lo que ocurrió fue que la mujer que a mí me atendió en segundo se dio cuenta de alguna forma que lo mejor para mí, pensó ella entonces, sería seguir siendo alumna del aula donde ella era tutora.

Esta profesora sabía que no todos los profesores se dedicaban igualmente en su atención educativa a las personas que venían tarde, que nos incorporábamos al sistema educativo en cursos ya iniciados y sin haber realizado en España una carrera educativa lineal desde el comienzo en infantil.

Yo creo que esta profesora pidió que pasara directamente a cuarto de primaria para que pudiese seguir siendo mi tutora y estar pendiente de mi atención educativa. De alguna forma ella fue la única que se hizo cargo del marrón. Hablando con claridad, yo creo que la profesora que estaba en tercero y que debió entonces ser mi tutora, no quería que estuviese en su clase. Pienso que a esta profesora no le hacía gracia por algún motivo, que fuese alumna de su grupo, como que hubo un rechazo por su parte o un mal entendido. Mi tutora dijo entonces, *bueno no pasa nada, porque yo cojo a esta niña y yo sigo enseñándola*. Un buen gesto por su parte, pero eso me desubicó en lo que es la clase, porque luego yo buscaba a mi compañeras, a las amigas que había hecho, con las que había estado en clase, pero ya no era lo mismo al estar en aulas y niveles educativos distintos. Así es que se fue rompiendo un poco el lazo.

El caso es que a mí no se me comunicó nada al respecto de ese paso de curso, ni si quiera a mis padres, ellos nunca han sabido por qué. Mis padres yo creo que ni se les preguntaba acerca de ninguna cuestión sobre mi carrera educativa en el centro, igual que la de mis hermanos. A ellos directamente todas las informaciones que les daban desde el centro eran a lo sumo cuando les decían, *la niña muy bien, muy bien*.

A mis padres siempre les decían que iba muy bien, mis padres no sabían nada de lo que me ocurría en el centro, ni a nivel personal, que yo tampoco quise nunca implicarles, ya tenían suficiente con lo que había en casa, ni a nivel educativo. Para el centro con que me portara bien eso era suficiente. Mis padres nunca han sabido nada de todo lo que viví en el colegio, para ellos valía todo lo que el centro les decía para no tratar más con ellos. Diciendo a mis padres que todo estaba bien, que me iba muy, muy bien, el centro se quitaba del medio a mis padres y sus intereses por mi educación.

A mi madre no se le tenía en cuenta como al resto de padres y madres del centro. No se le avisaba para las reuniones o para tutorías. Mi madre llegaba la pobre a preocuparse por mí y por mi formación y no se la atendía. Solo le decían desde el centro, *tu hija muy bien, estupendo muy bien, muy bien*, y ya está ese era el trato del centro con mi madre. Cosas que veía súper mal. El centro no trataba de implicar a todo el mundo de la misma manera, porque a mi madre no se le decía, *pues mira hoy van a haber reuniones de padres*, no, no se la avisaba de nada. Simplemente salía la profesora, le daba los papelillos que les tenía que dar o las notas que les tenía que dar más y les decía, *tu hija muy bien, ya se puede ir señora*.

Eso es algo que veo fatal, horrible. Ella es igual que el resto de padres y madres, tiene las mismas preocupaciones por la formación de su hija. Mi madre tenía el mismo derecho de estar, pero se escudaban en que según el centro, ella no entendía castellano y nadie la tenía en cuenta, ella llegaba e inmediatamente le decían, *ya se puede ir*.

Eso eran suposiciones del centro. Mi madre podía adaptarse para ir al colegio. Si el centro se hubiera preocupado en avisarla cuando había reuniones, mi madre hubiera ido a todas. Mi madre siempre ha sido súper avanzada para la edad que ha tenido, aprende rápido, ella hubiera ido y hubiera entendido. Así, mi madre hubiera entendido que su hija tiene que adaptarse al curso, y tiene que juntarse con las niñas de su edad, que no tiene que ocuparse de sus hermanos porque si no se harían dependientes de mí.

Si desde el centro hubieran tratado a mi madre como una madre más, ella hubiera aprendido muchas cosas, pero si desde el colegio directamente la rechazan y la atienden por separado, apartada del resto de padres y madres, y de las actividades en las que estos participaban, pues demuestran que no les interesaba al centro, ni que mi madre estuviera ahí, ni mi formación como otra alumna más.

La falta de relación del centro con mis padres era tal que incluso las notas me las daban a mí. En el colegio cuando se daban las notas a los padres y las madres, me decían, *niña llévale las notas a tu padre*. Él las firmaba en un papel, las guardaba mi madre, lo archivaba, y allí se quedaban, con el resto de boletines de otros trimestres y de otros años. No había cierta comunicación del centro con mis padres.

A lo más que llegaba el centro en la comunicación con mis padres era a emitir unos informes para informarles de cuestiones como las de que revisaran si tenía piojos. De estos informes mandaban un montón. Constantemente hacían informes avisando todo el rato y mirándome el pelo, para ver si tenía piojos o no tenía piojos, solo porque tenía el pelo largo. Cuando mis hermanos y yo nunca hemos tenido ese problema porque mi madre eso sí, era un ama de casa que se centraba mucho nosotros y nos tenía todos los días aseados. Nos llevaba, que a mí hasta me daba vergüenza como me llevaba. Siempre me llevaba conjuntada, cosa que yo no soportaba, o sea iba o todo de blanco, o todo de rosa. Me tenía como una niña, como las de muñecas de decoración, y me ponía todo en conjunto, por ejemplo, lacitos rojos, con los zapatitos rojos. Gracias a todas esas cantidades de ropa que nos daban las familias vecinas del barrio donde vivíamos entonces en el chalet, íbamos siempre perfectamente al colegio, no sé el empeño que tenían con mandar informes para que nos vigilaran si teníamos piojos por tener el pelo largo.

Todo esto pasaba por estereotipos del centro. Tal es así, que yo pienso ¿Qué imaginario tendrían de nosotros, de mi familia? Un ejemplo es lo que me pasaba en el comedor. Yo me quedé allí hasta octavo, pero tampoco es que comiera muy bien. A mí me gustaba comer mejor en mi casa. La comida de aquí al principio no me gustaba. No me puedo quejar porque dentro de lo que cabe como que en el comedor sentía yo más atención. Las mujeres que trabajaban ahí, eran muy disciplinarias conmigo, en el sentido de la comida, porque querían que yo comiera. Pero yo no entendía por qué me cambiaban siempre leche por agua. Yo no entendía por qué todo el mundo podía elegir. Si te ponían una jarra de leche y otra de agua ¿Por qué yo no podía tomar agua? Yo a lo mejor me echaba agua y venía la profesora, la tutora que más se centró en mí, que su marido era el director, y me quitaba el agua para ponerme leche.

Eran una familia estupenda, estupendísima. Me hicieron creer que existían los Reyes Magos y claro yo decía *¿Qué es eso?* Y todos los años me regalaban algo y me decían, *escribeme la carta y yo la enviaré por correos*. Ella se leía lo que había escrito y me lo traía de regalo.

Yo me creí lo de los Reyes Magos a muerte y madre me decía, *que no existen los Reyes Magos*, que es la profesora. Y por otro lado la profesora insistía en que existían los Reyes Magos.

Una mujer fantástica. Pero claro me veía con un vaso de agua, y cambiaba el vaso de agua por la leche. Yo creo que a lo mejor pensaba que en mi casa no teníamos dinero para tomar leche, no sé. Y ella si a lo mejor me veía con un bollicao en el recreo, me quitaba el bollicao. Me decía, *esto no te lo comas*, y me daba a lo mejor una tostada, un bocadillo. Yo decía, *esta mujer no me deja comer lo que yo quiero*. Si me veía tomar chicles, me decía que el chicle por las mañanas era malísimo para el estómago. Prohibido. Se centraba mucho en mí en ese tema de salud. Pero porque ella pensaba ciertas cosas preconcebidas sobre mi alimentación.

Era fantástica, pero yo la odiaba porque yo al principio decía *¿Por qué esta mujer me tiene que obligar a beber leche? Si yo no quiero ¿Por qué me obliga?* Yo bebía leche por la mañana y por la noche en casa. Ella pensaría que como mi familia éramos gente muy humilde, que no tendríamos para leche.

Yo creo que todo esto se debía a que el centro no había tratado antes de mi incorporación con alumnado inmigrante. Quizá en el colegio no sabían cómo tratar educativamente mi caso. La incorporación de una alumna ya en el primer ciclo de primaria, que no conocía la lengua vehicular de la escuela.

La falta de entendiendo era tal que a mí me hicieron una prueba de visión en el colegio, de estas a ver si los niños ven o no ven. Entonces yo estaba en tercero o así. La prueba nos la hicieron en clase a todos los compañeros. Había que pasar una prueba de lectura de unas letras a, b, c, d.

Cuando me tocó a mí ya había visto cómo hacían los compañeros la prueba, y como yo no sabía aún el abecedario pues sencillamente lo que hice, para pasar la prueba, fue repetir lo que había dicho el compañero que realizó la prueba antes que yo. Yo no me sabía las letras porque no sabía leer, así que yo repetí más o menos lo que había escuchado. Entonces en vez de preocuparse ellos de si esta niña sabe leer o no sabe leer, le mandaron un certificado a mi padre para unas gafas que tenía que ponerme de vista.

Claro mi padre dijo, *pero si mi niña no está ciega*, y rompió el papel. Si me ponen a mí esas gafas sin necesitarlas, sin saber el motivo real por el que yo no podía leer la prueba ¿Qué hubiera sido de mi visión? ¿Cómo pueden decir *esta niña no ve?* ¿No ven que no me sé el abecedario? Que no me sé los números. Yo había repetido lo que yo recordaba de mis compañeros. Porque era avispada. Yo pensé que tenía que pasar esa prueba. Repetí lo que escuche. Pero ahora pienso y digo ¿Cómo es posible diagnosticar una ceguera, que es una cosa súper importante para una niña de ocho años? No estamos hablando de un adulto.

Muchas de estas cosas, mis padres ni se entraban. Como ya digo yo no quise nunca que ellos supieran nada de lo que me pasaba en el centro. Incluso al principio, cuando llegué al colegio, antes de comenzar a tener algunas amistades, y mientras aún estaba mi abuelo en España con nosotros pendiente de la situación en la que estaba mi madre a su llegada a España, el colegio mandaba muchos informes sobre mi comportamiento, que entonces no les parecía tan bueno.

Estos informes no los hacían porque me portara mal, ellos no entendían que me tenía que defender cuando me tiraban del pelo en el recreo. Mis padres no se enteraban, los informes los recogía mi abuelo, y él tampoco les contaba la historia a mis padres. Ellos nunca llegaron a saber, no se lo decía para no empeorar la situación familiar.

La mentalidad de mi abuelo era totalmente distinta, él venía de ser militar, de estar en muchos sitios, con distintas personas; para él era más fácil decirme, *tú tienes que defenderte porque la vida es así de cruel, si te dan un bofetón tú les devuelves el bofetón pero más fuerte todavía*. Mi abuelo me enseñó a resolver la situación más en la batalla, más la dureza, y no le decía nada a mi madre. Mi abuelo estuvo como cuatro años llevándome y trayéndome al colegio, llevándome y trayéndome, y en los recreos, sabiendo lo que hacían el resto de los niños conmigo, él se ocupaba de vigilar que nadie me pegase.

Cada día mi abuelo me traía el bocadillo. En vez de yo llevarme el bocadillo de casa, él era el que venía a medio día, me lo daba y me hacía la visita. Todo para tratar de que no estuviese tanto tiempo el recreo. Y me decía, *si te pega alguien, tú le pegas*, es la solución que me dio desde su forma de entender la vida. Mi abuelo sabía castellano, que era algo importante, y sus consejos tenían que ver con una forma de entender la vida.

Él había vivido en España, había sido militar en la época de Franco. Él en España se desenvolvía con mucha facilidad y aunque era más mayor tenía una mentalidad bastante más abierta que mis padres para entender qué pasaba en la escuela.

Lo pasé fatal. Por un lado una profesora que te encierra, una profesora que no te acepta y luego en el recreo que no tenías amigas. Estabas en un sitio siete días a la semana tantas horas y no conocías a nadie. Yo el primer y el segundo año tenía que pelearme todos los días hasta hacerme respetar. Me pegaban y me quitaban las cosas. Yo entraba, mis padres me dejaban en la puerta del colegio, y todos los niños de mi clase venían, me tiraban la carpeta al suelo y me pegaron, porque sí, porque yo era de Marruecos vaya, sin más.

Entonces mi abuelo que venía del ejercito y él era el que me llevaba, me dijo *mira yo ya me estoy hartando de la situación, tú lo que tienes que hacer es defenderte, niña que se acerque, niña que le tienes que morder, la muerdes y ya no vuelve más*. Yo hoy entiendo que no fue un consejo educativo, pero no era normal que yo llegase todos los días despeinada. Me tiraban al suelo, me quitaban las cosas, y ya dijo mi abuelo, *no. Yo no estoy de acuerdo con lo que dicen tus padres; tú lo que tienes que hacer es llegar y pegarle una buena paliza. Coges a la primera que pillas, a la primera que se acerque a ti, y le pegas una paliza*. Yo recuerdo que mordí a una, y como yo no me sabía defender bien del castellano, no puede explicarme y me expulsaron. Encima de lo que vivía me castigaron. Todos sabían lo qué pasaba y eran testigos de que yo fui a atacar a esa niña después de todo lo que a mí me hacían. Pero yo tampoco me sabía expresar. Eran treinta o veintiocho contra lo que yo intentaba explicar.

Yo no sé ese centro dónde tenía los ojos. En el colegio se veía que se reían de mí. Era imposible que nadie viera cómo me arrinconan, o cómo nadie me hablaba. El problema es que si el bullying empieza por los profesores, que cuando entras en clase ni siquiera te miran, pues realmente se considera que no les importa. Pasaban todos, y yo pues ya me empecé a defenderme, entonces fue cuando en mi clase llegaron a respetarme bastante, bastante no, totalmente. Mi lucha era día a día porque empezaron a entrar mis hermanos y era siempre lo mismo. A ellos les dieron el mismo trato, y nosotros somos nueve hermanos que pasamos por lo mismo.

Pero es impresionante como desde el propio centro obviaban el tema. En el colegio dejaban de lado todo el tema de trato a mis hermanos y a mí de tal forma, que mi hermano pequeño, que con cuatro años se cayó de la bicicleta y tuvo un derrame cerebral, y se quedó mal entonces. Recuerdo que mi hermano en una ocasión entró a clase y en mitad de la clase, delante de la profesora y de todos los alumnos, le cortaron la oreja, sus propios

compañeros con tijeras. No me creo que tú como profesora del aula no lo veas ¿Cómo es posible que esto se tape como una chiquillada?

Esta profesora no dijo nada. Ella llamó y dijo, *mira que al niño le han cortado la oreja sus propios compañeros*, pero esto lo cementaba como una cosa tan natural. Como cuando en el recreo pues le pegaban a un niño que tenía retraso. Le pegaban palizas. Le daban palizas continuas, todos los días. Hasta que llegó el momento de tener que sacarlo del centro educativo, porque allí nos decían, *es que el niño aquí no se adapta*. Yo pensaba, normal que no se adapte en esas circunstancias.

Cuando mi hermano entró en el centro, el niño tenía menos retraso que otros alumnos del colegio con los que yo iba a clase en el aula específica y estos alumnos se quedaron hasta octavo. En cambio, mi hermano no llegó ni a segundo y ya lo echaron. Lo llevaron a un centro específico para gente con discapacidad intelectual. Un centro exquisito, muy bueno, muy bueno, donde lo trataban súper bien. Algo que después de lo que vivimos en el colegio agradecemos. Ahí por lo menos no se metían con él ni nada.

Lo qué pasó en el centro con mi hermano es que se lo quitaron directamente del medio. El profesorado no quería problemas y lo quitó del medio. Era impresionante porque en clase de mi hermano incluso tenían una compañera a la que le habían operado de la cabeza. Esta chica llevaba una válvula; tenía como una bombilla en el cerebro que si tú la empujas a esa niña y se cae, se da un golpe y se puede morir. Pero la gravedad de la situación de esta chica no fue suficiente para que cambiase de colegio. Y esa niña continuar en el centro y a mi hermano echarlo. Llamar a la asistenta social y echarle el muerto encima. A esta chica le dijeron, *este niño no se puede quedar aquí* porque nosotros no nos podemos hacer cargo de una persona con una discapacidad tan elevada. Claro eso lo dijo la profesora que estaba presente cuando le cortaron la oreja, porque tenía mucho alumnado y no se podía centrar en un alumno. Ese sería para ella un trabajo abismal. Ella justificaba que no podía hacerse cargo de eso.

Mis padres aceptan todo lo que le decían en el centro, ellos en comparación a mi abuelo eran como de otra época, eran más jóvenes, pero con una mentalidad más antigua que mi propio abuelo. Nunca cuestionaron la gestión que se hizo con la discapacidad de mi hermano en el centro. Y en mi caso igual, era impresionante que ellos no le dieran mucha importancia a qué vivía yo en la escuela. Mis padres no te iban a atender mucho. Ellos no sabían cómo abarcar la situación, porque si tú llegas y te dice la profesora que todo va muy bien, y que tu hija está muy bien, muy bien en el colegio, pues ya está, ellos tampoco al no saber leer, no saber escribir, no saben el nivel que tú llevas. Así no podían cuestionarse lo que les decían desde el centro.

Tal es así que en cuanto mi padre supo que yo me aprendí a leer, se alegró muchísimo, se sorprendió incluso. Él interpretó eso como una muestra de lo bien que me iba en el colegio. Y ya ahí sí que no se preocupó de más, porque él vio que cada año yo avanzaba de curso, y él suponía que si avanzas de curso es porque vas bien, pero él no entendía el por qué. Pero cuando ya mi abuelo se fue, en mi familia volvimos a la desatención del centro. De nuevo mis padres llegaban al colegio, recogían las notas y adiós, muy buenas, o sea nunca había mucha relación, como si no hubiera mucho que dialogar para la situación en la que yo me encontraba en el centro.

Y yo que tampoco me gustaba, cuando ya aprendí castellano incluso, llevar problemas a casa. Todo lo llevaba para mí. Yo pensaba que ellos ya tenían bastantes problemas como

para decirle mira pasa esto, o pasa lo otro en el colegio. La situación que había en casa tampoco era para yo llevarle problemas del colegio allí. Ni ellos mismos tenían momentos para solucionar sus problemas ¿Cómo yo iba a llevar más problemas a la familia? Yo veía que si mis padres no solucionaban sus problemas ¿Cómo iban a solucionar mis problemas? Mi propios problemas. Yo aprendí a solucionar mis problemas y los problemas de mis hermanos en la escuela. Tuve que aprender a defenderme yo y salir adelante yo.

Ellos tampoco tenían forma de defenderse, no sabían ni sus derechos, no sabían ni cómo, ni dónde tenían que resolver ciertas cuestiones sobre la atención escolar de su hija. Sus obligaciones, qué derechos y qué deberes tenían como padres en un centro educativo los desconocían. Sinceramente, tampoco nadie le enseñó, nadie les informó, llegaron, escolarizaron a su hija y ya está.

Es llamativo cómo, desde el momento en que llegamos a España, y mi padre administra con los servicios sociales diferentes cuestiones administrativas, nos asignan la atención de una asistenta social, además con una atención más precisa por ser una familia numerosa. Esta asistenta tan solo se preocupaba de que los comedores estuvieran cubiertos para mis hermanos y para mí, que tuviéramos bien los uniformes, que fuésemos limpios, ordenados. Que yo llegase a clase peinada, y nada más. Ella controlaba más a mis padres que al propio colegio, era impresionante, ella controlaba que la niña fuera limpia, que fuera bien vestida y que no faltara al colegio, más no hacía entonces la asistenta social. Le importaba muy poco mi presencia en otros ámbitos más allá del familiar. Yo creo que desde los propios servicios sociales ya te etiquetaban como un fracaso, ya directamente decían, *esta niña no va a llegar a nada, no va a estudiar nada*, y ya está.

Como persona esto te deja muy mal. Te etiquetan de una forma que te afecta a nivel personal. A esta asistenta social solo se le exigía cubrir en su trabajo el que yo no faltara al colegio, y en lo demás como que ella decía, *a mí no me involucres*, y así eran los días y toda la atención que recibimos. O sea que toda la atención social era de control a mis padres, ni siquiera a mí, a mí proceso formativo y mi presencia en la escuela.

Tanto es así que al principio mi padre siempre nos recogía a mis hermanos y a mí del colegio al medio día para comer en casa. El caso es que un día mi padre no llegó a tiempo a la hora de recogerlos porque estaba muy liado con el trabajo. Él trabajaba entonces por la mañana como albañil y por la tarde como jardinero. Cada día nos recogía del colegio en moto, nos dejaba en casa y él volvía a trabajar.

Un día no sé qué pasó, puede que se le rompiera la moto, y no pudo llegar al centro a recogerlos. Esto fue para formar un espectáculo tal en el colegio que llamaron hasta a la asistenta social, pretendían hasta quitarle a los niños, sin saber si quiera qué le había pasado a mi padre, que iba todos los días a por nosotros, para no estar ahí un día. Mi padre dijo que es que no podía, pero el centro educativo y la asistenta social tomaron la decisión de que nos quedáramos en el comedor todos los días. Pero para esa decisión no se tuvo en cuenta la circunstancia, que tan solo ese día ocurrió a mi padre. De nuevo la labor de la asistenta social solo se fijó en mi padre y no en apoyar la situación.

En el colegio tampoco tenía ningún tipo de apoyo. El psicólogo que tenía solo lo sabía pintar y rellenar los cuadritos de los test, no sé si eran sobre inteligencia o de qué. Unos test que para mi eran difíciles y que incluso hoy en día me los pones y los odio. Eran unos cuestionarios agotadores en los que el psicólogo realmente ni me hablaba, ni me preguntaba *¿Cómo va tu familia?* No había nada comunicación, cero.

Tanto el psicólogo del centro, como la trabajadora social que se suponía que estaba pendiente de mí, solo se preocuparon de mí cuando empecé a ponerme el pañuelo. Solo se acercaron a mí y me hablaron directamente, el día que me fui poniendo el pañuelo, que fue en octavo. Solo les interesó saber que si a mí me habían obligado a llevar el pañuelo, nada más. Y claro ¿Qué esperaban que les dijera? *Vamos a ver señora, no le voy a decir que sí porque luego me van a castigar en casa; yo sé muy bien que vas a coger a mi madre y le vas a decir, la niña me ha dicho que le has obligado a llevar pañuelo.* Porque en el colegio con este tema tenían pocas luces. Pero aparte de este interés puntual, luego nada, no había una preocupación más allá para nada.

Y luego estaba la cuestión del idioma y cómo el centro atendía mi aprendizaje del castellano. Cuando yo entré por primera vez al colegio, entré en una clase en la que me adaptaron por mi edad. Sin más. Me hicieron un análisis y me dijeron, vale, ya está, *tú vas a estar en este curso*, y ya está. Entré en primero de EGB, sin saber nada de idioma. Para mí fue como si cogen a una chica que ha nacido aquí y ha aprendido español en casa y la llevan a Marruecos, o China. Llegué y me soltaron ahí en una clase.

Al principio la comunicación en el colegio es que era nula. Recuerdo que la profesora me decía, *dame el boli*, y yo le daba la silla. La profesora me decía ¡*No esto!* Yo quería saber cómo se decía profesora en castellano, pero le preguntaba a la tutora ¿*Qué eres tú?* Y ella me decía su nombre. Yo creía profesora en castellano se decía María. Claro cuando le preguntaba cómo se llamaba y también me decía María yo ya decía ¡*Ay por Dios yo no sé, esta mujer me pierde!* Todo porque yo era la que no entendía que ella se llamaba María, cuando yo pensaba que María era el significado de profesora. Me costó muchísimo la verdad.

El primer año de colegio se puede decir que no aprendí casi nada, porque me sacaban mucho de las clases, normal que no hiciese muchas amigas, porque como no estaba con la clase, no tuve relación con mis propios compañeros. Eso sumado a una profesora que se puede decir que tuvo la culpa de que yo no aprendiera, fue nefasto.

Yo entré como ya digo, con mucha ilusión al colegio porque desde pequeña siempre he sido una niña muy curiosa, siempre me ha gustado mucho aprender, y me sigue gustando. Pero entonces esta profesora me quitaba las ganas, porque me llevaba a un cuarto, me encerraba y se iba. Incluso hubo momentos que me gritaba, hasta un día me pegó y todo, claro pero como en Marruecos las disciplinas son muy duras, yo no le podía decir a mi madre o a mi padre, *mira me pasa esto en el colegio*, porque si no iba a ser castigada también en mi propia casa, entonces tendría castigo fuera y castigo dentro. Otra razón por la que no decía nada en casa de qué ocurría en el colegio.

A mí esto me causó mucho shock. Yo no entendía por qué una mujer me castigaba a mí en el colegio, no entendía el ambiente que yo vivía en el centro. No lo comprendía. No era capaz de entender por qué no me aceptaban mis compañeros de clase. Yo en Marruecos tenía mis amigas. Al llegar aquí yo jugaba con mis vecinos, con gente de ahí de alrededor. Yo siempre he sido una niña muy buena en ese sentido, no era rebelde, siempre era curiosa. Quería aprender. No era de estas niñas que se ensuciaba. No le daba dolor de cabeza a mi madre. Yo no comprendía por qué se me castigaba. Yo me preguntaba, *qué es lo que hago mal*. Yo estaba en mi casa y decía, *qué hago mal en el colegio para yo tener este castigo, si a mí me encanta aprender.*

El primer año en el colegio no fue nada bueno. Luego metieron a otra persona para dar clase de apoyo lingüístico en esta aula especial, y esa persona sí me enseñó bastante, yo creo

que era pedagoga o logopeda no recuerdo la verdad, pero esa mujer fue la que me enseñó las primeras palabras en español y la que me enseñó a leer.

Ella, que era una mujer muy pasional y muy cariñosa, pensó que para que a mí se me quitara la vergüenza, porque ella veía que yo miraba mucho para abajo, que no hablaba nada. Claro ella no sabía que era por todo el miedo, y por el trauma que había pasado anteriormente con la otra profesora y en el centro en general. Esta profesora no comprendía si era vergüenza o qué era lo que me pasaba.

Ella fue quién me animó también a que me apuntaran a coro, a obras de teatro. Incluso ella se trabajó obras de teatro, todos los cuentos que me contaba, y yo tenía que hacer un personaje. Su idea para quitarme la vergüenza fue que yo tenía que pasar clase por clase mostrando el personaje. Y entonces fue cuando yo pasé una vergüenza terrible, pero ella decía que era de la única forma de que yo pudiera ser yo, entonces delante del espejo empezó a enseñarme ¿Qué pasó? Que esta mujer solo estuvo dos años conmigo, se fue. Y a todo esto como ya digo, en la clase las otras profesoras no me hacían ni caso, ni me mandaban deberes, ni se preocupaban si yo hacía algo. Me ponían la última, al final de la clase con un papel a dibujar.

De las ocho horas que podrían ser de aprendizaje, yo aprendía una hora, o dos horas que era lo que tenía yo con la logopeda; después ya no tenía nada más, y con ella solo estaba dos veces a la semana. Normal que mi base de aprendizaje fuese muy lenta, por mucho que trabajase la otra mujer, si no había nadie que reforzara en otras clases, pues no había manera.

Pero esta profesora de apoyo se fue al siguiente curso. Cuando ya pasé a un curso donde la tutora del aula se preocupaba de mí, en clase de apoyo perdí todo lo que había conseguido avanzar. Cuando se fue la logopeda pusieron otro profesor, pero yo nunca entendí el aprendizaje de este hombre porque me enseñaba bailes de ballet y cosas de esas.

A mí esto me extrañaba muchísimo, yo decía, *vamos a ver, yo no vengo aquí a que me enseñes tú a bailar salsa ni ballet, ni pasodoble, yo vengo aquí para que me enseñes castellano*. Este profesor y yo nos llevábamos fatal por esto. Los dos años que estuvo de profesor conmigo, no aprendí ahí nada. Gracias a la tutora que tenía entonces en mi aula ordinaria continué con mi aprendizaje, ella me enseñaba a leer, incluso de vez en cuando me mandaba algo de deberes, la verdad es que fue fabulosa.

Mi aprendizaje sobre las diferentes materias que se daban fue prácticamente nulo. Solo la última profesora que tuve me enseñó Matemáticas, y poco más. Esa mujer sí fue la verdad que muy buena como profesora porque me enseñó incluso informática, e intentó adaptarme un poco a la sociedad pero claro yo salí con un nivel pues muy bajo. No llegué ni siquiera a tener un mínimo de nivel en cada materia. Normal porque no tenía muchas materias.

Solo estaba en el aula ordinaria cuando se daba Lengua y Matemáticas, el resto de clases no las tenía. Mientras mis compañeros daban todo el resto de materias yo estaba en el aula esa especial de apoyo. Un aula que se suponía que era para aprender el idioma pero en la práctica la profesora de este aula lo que me hacía hacer eran cosas de Plástica, o croché. Algo que yo aún no he llegado a entender, porque yo odio la costura, es una cosa que no me gusta nada, pues menos interés pones si te obligan.

Yo durante mi etapa en el colegio, no hacía las mismas tareas que el resto de mis compañeros en el aula ordinaria, y para colmo me sacaban de la clase, me llevaban a clase con esta mujer, y me decía, vamos a hacer, no sé, alfombras, y hacíamos alfombras en forma de tortuga y cosas de esas. Algo que a mí no me gusta; es algo que sigue sin gustarme a día de hoy, no me llama la atención.

Yo viví esto con mucha extrañeza y sin entender nada de por qué yo aprendía cosas diferentes. Yo decía entonces, hay que ver que hay gente que aprende su inglés, va avanzando, y yo no avanzo, no sé hacer nada. Yo veía que de las tres o cuatro horas que tenía a la semana con esta mujer, dos de ellas eran inútiles, eran hacer cosas absurdas, y al lado tenía, otro alumno que tenía un síndrome, no sé no era síndrome de Down, pero tenía un retraso bastante grave. Yo creo que esta profesora aparte de tener un poco de morro como profesional y no hacer su trabajo, es que tampoco podía.

Para que esta profesora se centrarse en atender a mi compañero y sus circunstancias educativas, no podía centrarse en mí. Al final ella dividía la atención a su alumnado en el aula especial. Yo creo que ella pensaba dar dos horas de clase a mí, y dos horas para él pero claro, yo lo que pedía entonces es que no me sacara a mí de clase. Si ella veía que no podía centrarse como docente en los dos alumnos al mismo tiempo, no debió sacarnos de clase a los dos al mismo tiempo. Pero como ella cobraba por tener esas clases pues tenía que sacarme sí o sí. Así justificaba su puesto en el centro.

El problema que generaba todo esto es que yo no tenía relación con mi clase. Los niños son crueles y para mis compañeros de clase yo iba a clase de subnormales, creían que tenía retraso mental. Esta clase especial estaba pensada por mis compañeros para gente que tenía algún grado de retraso o algo.

Es por eso que mi incorporación tampoco fue buena, fue también muy cruel en ese sentido. No tenía amigas, no tenía relación con nadie. Claro, porque no interaccionaba con mis compañeros de clase, no los veía.

Yo sé que hacen esto para mejorar, pero muchas veces haces cosas para mejorar y volvemos para atrás. Entorpecemos a esa persona sin darnos cuenta, sin querer. Quizá porque no se hayan hecho los estudios necesario para saber cómo escolarizarnos.

Yo entiendo que es muy difícil meter a una niña de ocho o nueve años en un aula, sin idioma y adaptarla. Pero hoy en día con todos los inventos y las técnicas pedagógicas novedosas que hay, que estoy viendo todos los días en mi clase, yo veo que eso avanza mucho si se pusieran en marcha.

Gracias a Dios se está formando a gente muy competitiva en ese sentido, yo por lo menos lo que veo en clase, y lo aprecio. Veo que se va avanzando. Pero sacar a niños del aula y meterlos en un aula independiente de alguna manera es antisocial; lo estás apartando de su mundo, del entorno donde él debería compartir, e interactuar con sus compañeros. Que los niños estén sin juegos, sin compañeros, y sin amigos, es muy triste. Así marcas al niño.

Las pocas horas que tenía en clase con el grupo de referencia, ya no es solo que fueran pocas, es que además tampoco hacía lo mismo que ellos. Algo que tampoco entendía, porque por ejemplo, estaba clase de Química y Sociales, pues la profesora se ponía a dar sus clases a todo el grupo y a mí me tenía al final de las clases. Esta profesora me decía ¡*Dibujal*!, y yo me aburría. Es inimaginable el aburrimiento que yo tenía. Aburrimiento

absoluto. A mí no me mandaban deberes, ni me enseñaron la dinámica del estudio, nada, nada.

Yo pasaba de curso y no sé cómo. Nunca he sabido cómo me evaluaban. Yo pasaba de un curso a otro porque me tenían que pasar pero realmente no era ni porque estuviese aprobada. En el colegio no me evaluaron ni del Inglés, ni de ninguna otra asignatura, solo me evaluaban de Plástica, Lengua y Matemáticas, pero a un nivel básico, de parvulario o de primero y segundo, de ahí no pasaba. No me evaluaban porque era imposible ¿Cómo iban a evaluarme de contenidos que no había dado? Yo no había estado ni en clase cuando se avanzaba materia. Si mis compañeros iban por frases subordinadas y yo estaba todavía leyendo como a nivel tortugas ¿Cómo iban a evaluarme a su nivel? No, totalmente no correspondía. Claro sí cuando daban Lengua o Matemáticas en mi aula ordinaria, a mí me sacaban para darme Lengua de mi nivel ¿De qué iban a evaluarme luego?

Y las materias que se daban mientras yo estaba con el grupo de clase igual ¿De qué iban a evaluarme? Después de estar en el aula específica, con una atención especial, luego me dejaban sola en las clases Química, o en sociales, Naturales, pero al nivel de mis compañeros. Mientras estaba en el aula en estas asignaturas, la profesora no solo me dejaba dibujando al final de la clase, incluso me ignoraba hasta el punto de que yo creo que ni sabía mi nombre. Esta profesora llegaba, entraba en clase y se centraba en su curso, como si yo no fuera parte de éste. Ella tenía su curso, y esa niña la tenía vigilada, que no saliera de la clase para que no le pasara nada, pero nada más, ningún tipo de atención educativa. Para esta profesora es como si le hubieran dicho, *mira tú tienes una chica allí pero esa no la tienes que atender como una más*. El problema de esta situación es que eran todas las profesoras las que me trataban así, menos algunas de vez en cuando me decían venga toma esta hoja, nada más.

Yo después de esta experiencia sinceramente, veo que sacar a los niños tantas veces de la clase no es un avance. Si tú apartas a esa niña y la dejas dibujando en una esquina pues toda la clase piensa que esa niña es tonta, que no está capacitada.

Esto unido a que en el colegio en el que yo estaba tampoco lo tenían difícil por las cuestiones racistas, pues contribuía a complicar más la situación. Cuando yo llegué al centro no es que no hubiera gente de mi país, sino que era la única extranjera que había. Yo pienso que hacían selección de alumnado. Era un centro donde solo había alumnado de padres muy, muy buenos, mi compañero de silla es hoy alguien conocido incluso.

En mi colegio entonces no había inmigración, era un colegio público sí, pero selectivo. Yo entré ahí porque mi padre estaba trabajando con muchísima gente muy adinerada. Ellos fueron los que le dijeron a mi padre, *si quieres que tu hija tenga una buena educación métela en este colegio*. Ellos fueron con él a hablar con el director de la recomendación y yo entré, pero realmente no había gitanos, no había gente de color, no había nadie diferente en el centro hasta que llegué yo. Solo me tenían a mí y me adaptaron con gente que el centro identificaba igualmente como diferentes, no solo por motivos de racismo. En el colegio había tres o cuatro niños con discapacidad intelectual. A mí me llevaban a un aula especial con ellos, aunque no fueran de la misma clase nos juntaban y nos llevaban a un aula especial.

En este aula especial todo el alumnado tenía alguna discapacidad pero solo yo estaba ahí por motivos de inmigración hasta que fueron entrando mis hermanos. El primer contacto que tuvieron en el centro con la cuestión migratoria fue conmigo. El que me atendieran así,

en estos dispositivos especiales no fue porque tuvieran mucha gente de mi país, nunca habían tenido ese problema. Yo creo que por ser la primera vez que se encontraban con la necesidad de atender a alguien de otro país, que desconocía el castellano y que se incorporaba ya en el primer ciclo de primaria, no supieron cómo abarcar la situación.

A pesar de todo esto puedo decir que el centro educativo en sí, se portó muy bien conmigo. Los conserjes y quienes trabajaban en el comedor, todos eran gente muy cercana que se preocupaban por mi alimentación. Incluso me adecuaban la comida, para que no fuera de cerdo. El director era el marido de la tutora sobre la que tengo un buen recuerdo y también estaba muy atento a mí. Sin embargo el profesorado en sí de cada materia como que se desconectaban y evadían la obligación de atenderme como una alumna más.

Por todo esto yo no aprendía nada. Yo creo que podría haber aprovechado y haber aprendido muchísimo, muchísimo, pero por todas estas razones y circunstancias en las que estaba en el colegio, yo no puede aprender nada. Yo salí del colegio sin saber qué son las frases; de lo que es lenguaje no sabía nada; ni siquiera distinguía verbos de sujetos. Yo llegué al instituto sin saber lo que es un verbo o qué es un adjetivo. De todo lo que se supone que aprendes en primaria como forma preparatoria para la secundaria, yo no sabía nada, pero te sueltan y directamente al instituto sin más.

Después de haber estado en el colegio de primero a octavo, me echaron por la edad, no porque yo aprobase. Me mandaron al instituto básicamente porque era una niña muy, muy buena. Solo por eso me dieron el certificado de escolaridad, por ver que yo ponía mucho empeño y porque las personas que habían tenido contacto conmigo muy cercano vieron el avance, pero no por ninguna evaluación de mis conocimientos al nivel de estos cursos.

Yo creo que desde el colegio pensaron que si no me daban el certificado quizá en el instituto iban a comparar mis notas con las de otros inmigrantes de otros colegios. Ellos pensaron que esto sería algo negativo para el centro. Había un colegio a quince o veinte minutos del mío. En este colegio estaban todos los migrantes, era como si los metieran ahí todos de golpe. Pero en el colegio sabían que cuando salíamos de ahí íbamos al mismo instituto, y ahí ya no había selección.

En mi colegio creyeron que en el instituto iban a pensar mal sobre centro, que se iban a preguntar por qué esta niña no había avanzado. Ellos pensarían, *mira esta niña tenía una buena conducta, no vaya a ser que piensen en el instituto que es como los otros inmigrantes que llegan del colegio de al lado. Vamos a darle un certificado, y vamos a darle una buena crítica para que le hagan un poco de caso.* No sé si alguno pensó que esta niña podría haber tenido el nivel, y que podría haber aprendido bastante y no se pudo por una cosa o por otra. No sé si alguien se lo planteó. Pero yo salí sin tener mucha idea, fue horrible.

Sin embargo en mi familia pensaban de mí que era súper inteligente. Pero nadie veía que todo fue porque yo de manera autónoma me dedique a leer y a formarme yo sola. Porque yo ya entendí que nadie iba a entenderme ni a apoyarme. Que nadie iba a involucrarse conmigo porque nadie se ponía de mi lado, en el sentido no solo de que no me defendieran.

Para mi familia, cuando aprendí yo a leer, y les ayudaba a todos en la traducción, a todos los familiares, me veían como una niña superdotada. Cuando todo lo contrario, a mí me costó mucho aprender, tuve que trabajar mucho por mi cuenta e interés. Yo no era una

niña superdotada simplemente era responsable, esa era la palabra correcta para definirme, pero ellos me veían como que era diferente.

Mi padre, que en ese sentido nunca ha sido machista, empezó a ponerme a mí como la etiqueta de la niña responsable, de la niña inteligente, la niña que lo hace todo bien, la niña buena, y eso era mucha responsabilidad para mí. Me sentía obligada a cumplir con todos esos objetivos, y sentía que si no los cumplía, como que les iba a destrozar. Creía que les supondría un problema más que solucionar. Yo tenía que estar siempre encima de todo eso, y por eso nunca, nunca, les decía nada.

En comparación con mis hermanos que pasaban del tema escolar, de mis dos hermanas que eran muy rebeldes, y que las terminaron metieron en un colegio aparte, yo era un ejemplo como estudiante entonces. Claro comparados conmigo, es que ellos no hacían nada, no iban a clase. Al ver que una niña de los tantos hermanos llega a sus clases, cumple con sus horarios, todos los profesores dicen, muy bien, muy bien, que era lo único que sabían decir, pues normal que ellos pensarán, esta niña es perfecta.

El problema fue que ellos esperaban siempre un éxito de mi parte. Yo le decía, mamá, he aprobado; y ella me decía ¿Qué quieres que te diga? No esperaban un fracaso. Si yo en algún momento hubiera suspendido me hubieran echado la bronca, pero si suspende mi hermano no pasa nada. De mí ya esperaban como mínimo un aprobado. Para mí era ya una obligación. Pero yo no me sentía bien, porque yo sabía todo lo que había detrás.

Para ellos eran insignificantes mis logros. No significaba nada para ellos que yo aprobase. Sinceramente pasaban olímpicamente de mí. Se preocupaban más por los otros hermanos. Que yo entiendo que era porque los otros iban mal, pero realmente yo no me sentía atendida. Eso pasa cuando tienes tantos hijos, que te centras en los que peor lo llevan. Mi hermano siempre iba con los pantalones meados, hasta los once años. No avanzaba nada. Mi hermano a día de hoy no sabe leer de un tirón una frase. Normal que mis padres se preocuparan más por eso.

Ellos no veían que realmente mi experiencia en el colegio fue un poco negativa. Hasta que no llegué al instituto, no avancé. En tres años en el instituto hice la ESO. Me la dieron sin repetir si quiera. Y eso a pesar de que en el instituto volví a vivir una experiencia educativa horrible.

Cuando llegué al instituto, con nuevos compañeros que también venían de otros colegios, lo pasé muy mal. De nuevo la gente con quién me metieron en el aula ordinaria era gente con la que no tenía amistad. No tenían nada que ver conmigo; no me sentía ubicada en esta aula. Yo no sabía que en el instituto se clasificaba en las clases de a, b, c, al alumnado con mejores o peores resultados académicos. Se entendía que quién estaba ya dentro del c, es que estaba diversificación como mínimo. Pues ahí estaba yo; en el c y encima de estar en el curso de diversificación me volvían a sacar de la clase, como en el colegio, para llevarme a un aula especial.

La gente que había en esta clase eran niños que eran muy rebeldes; niños que fumaban, niños que bebían, yo me pregunta *¿Qué hago yo aquí en esta clase y no en las otras?* A mí me desencaja un poco la situación de nuevo. No quería ir al instituto. Había chicos muy salidos, yo me sentía, no sé, muy observada, muy atacada, muy mal. No me sentía yo nada cómoda, había gente que me miraba. Había quien venía sin ducharse, gente muy dejada. Nada de lo que había visto en el colegio.

Y luego los profesores algunos sí que se dejaron la piel en que yo avanzara, pero otros no. Yo recuerdo que mi primer profesor de Lengua en el instituto cuando a mí me preguntó y vio que yo tenía un nivel lamentable se volcó en mí. Este profesor me preguntó, qué es un verbo, y yo no sabía qué decir. Todo el mundo de la clase riéndose, tirándose al suelo de la risa. Entonces él me dijo, *cualquier cosa que tengas dudas, cualquier cosa, me la dices, me interrumpes y me la dices, que no te dé vergüenza. Porque si yo descubro que te has callado algo, y no lo sabes por no preguntar, es cuando te voy a suspender por no habérmelo dicho.*

Pero es que a veces era comprometido preguntar. Más con la gente con la que estaba en clase. Recuerdo que en una ocasión habían puesto una palabra, y yo dije que no sabía qué significaba.

Recuerdo que era la palabra cipote. Todos los compañeros se cayeron de las sillas de la risa, de las carcajadas. Y yo no entendía qué pasaba porque no comprendía qué quería decir cipote, y qué era lo que le hacía gracia a los compañeros. Gracias al profesor que en ese momento cogió el diccionario, y delante de toda la clase dijo, *bueno ya que veo que todos sois muy listos, que uno me lo explique, por qué os estáis meando de la risa, es porque sabéis qué significa cipote.* Todo el mundo se reía, pero nadie daba explicación. Hasta que ya el profesor leyó en el diccionario y uno de los significados aludía a gente que era torpe, gente tonta. Dijo, *pues bueno, lo que sois vosotros porque realmente ya veo por qué os reís.* Pero yo no entendía nada. Claro hoy sé que ellos lo mal interpretaron por otro lado. Pero por eso este profesor me dijo, *si tú quieres aprender, tiene que echar nueve horas de estudio a diario fuera de la clase.* Para que no pasara esto.

Pero yo no estaba de acuerdo. Yo pensé, *este hombre está loco.* Quería que después de salir de clase a las tres de la tarde estuviera hasta las doce de la noche estudiando. Y además no solo eso. Él quería que todos los días llevara a clase una noticia a clase.

Este profesor quería que leyera cada día la noticia delante de la clase, y a mí me daba vergüenza. Yo me ponía delante de la clase a decir la noticia y es que no me enteraba de qué decía. No entendía ni qué decían en el telediario. No captaba bien la noticia que leía a mis compañeros. El profesor me preguntaba *¿Te has leído el periódico?* Y yo no sabía ni que existía el periódico. Y él me pedía, *busca todos los días un periódico me lo lees, me haces un resumen y me dices qué noticia has escogido y por qué.*

Yo entonces odiaba a ese profesor a muerte. Yo decía, *Dios mío este hombre me ridiculiza, me ataca.* Era muy serio, pero es verdad que esta técnica me sirvió y aprendí mucho. Aprendí machísimo con ese profesor y era el único profesor que en el instituto se interesó porque yo aprendiera. Cuando salía de sus clases tenía otros profesores que era alucinante como pasaban de atenderme.

Recuerdo que una profesora de Lengua que tuve el último año, es que yo no aprendí nada de Lengua con ella ese curso. Me dio el aprobado sin conocerme. Yo recuerdo que mandó un trabajo de una lectura y como yo no sabía hacerlo, porque no había trabajado igual que mis compañeros, me lo dejó una amiga que tenía en otra aula.

Mi amiga del otro curso me dijo, *toma el trabajo, el mío, que a mí me han puesto un nueve.* Un trabajo que la profesora me mandó para justificar la nota que me ponía, pero que no había hecho nada durante el curso en su asignatura. Pues el mismo trabajo de mi compañera, se lo di yo a ella, como hecho por mí, y a mí me puso un cinco. No sé cómo un trabajo tiene o un nueve o un cinco. No sé si fue por quién se lo entregó cada año, porque no se

acordaba tan si quiera, o es que sencillamente no lo corrigió. Me puso un cinco por ponerme un cinco, nunca me había mandado nada de deberes ni nada, como sí hacía con el resto de quienes estaban en mi misma aula de referencia. En todo el año solo me mandó ese trabajo al final del curso, porque no tendría como justificar mi evaluación.

Cuando al final del curso se vio en la tesitura de evaluarme pues se le ocurrió y me mandó leerme un libro y hacer un comentario. Yo no sabía lo que era ni siquiera. Por eso mi amiga me dijo, *no te preocupes. Yo lo hice, yo te lo doy*. Y yo pensé, cómo es posible que baje tanto la nota, si es el mismo trabajo.

Entonces mi amiga me decía que no podíamos hacer nada con esa situación. Así que me quedé con un cinco pelado. Pero es que no puede hacer otra cosa, porque esta profesora no me enseñó nada en todo el curso. Yo que me había cambiado a su aula, por el trabajo que me hacía hacer el otro profesor frente a toda la clase, cuando pasó esto me arrepentí muchísimo, muchísimo, muchísimo, de no haberme quedado con él como tutor otro curso más.

Me dieron incluso la opción de repetir. Este profesor pidió que me dejaran repetir para consolidar mi aprendizaje y tener un buen nivel, pero yo odiaba tanto lo que él me hacía delante de la clase que no quise. Si es que yo había días que decía, *por qué no se pone algún día enfermo*, para no vinera a clase y no tener que exponer la noticia de ese día. Pero luego me arrepentí porque la otra es que ni se preocupaba de mi aprendizaje. Era horrible y me arrepentí muchísimo.

Yo me quejé de este hombre incluso, a la Jefa de Estudios de él, y bueno ella me decía que le impactaba mucho, cuando a este hombre todo el profesorado le adoraba. Era catedrático, y era muy bueno, y nadie entendía por qué lo odiaba tanto. Yo decía, *es que a mí me ridiculiza*.

Lo que pasaba es que era demasiado duro, muy exigente. Me decía, *tienes que estar ocho horas estudiando*; todo lo que le llevaba era poco porque él quería más. Pero luego me arrepentí, porque vi que perdía el tiempo con la nueva tutora, que no hacía nada.

A pesar de todo esto me dieron la ESO, fui la única alumna del grupo C a la que dieron la ESO. El resto de mis compañeros y compañeras no terminaron.

Y luego otro tema es la profesora que tuve en el aula especial en el instituto. A esa mujer no se lo puede decir ni que es profesora. Recuerdo que el primer año fue algo impresionante. Me hizo perder el primer año de clase. Llegaba al aula y me decía, *busca la marca de los coches que hay en todo lo que es el patio del colegio. Me tienes que anotar qué coches son BMW, qué coches son Mercedes, y qué coches son de otras marcas*. Yo me preguntaba, vamos a ver *¿De qué me sirve a mí saber las clases de los coches?*

Al final así perdía la clases en este aula. Ni estaba con mi grupo dando clase, ni hacía nada con esta profesora. Llegaba a clase después de haber estado un rato en el patio contando coches y me decía, a ver cuántos llevas. Y se escandalizaba y mandaba otra vez al patio, diciéndome que todavía no tenía nivel. Y otra vez, a ver si me sabes diferenciar entre las marcas. Era increíble.

Los demás compañeros de grupo de clase, dando materia y yo viendo los coches. En el colegio me ponían a bailar ballet o a hacer alfombras, y aquí, en el instituto ha contabilizar

los coches, por marcas, que había en el aparcamiento del centro ¿Cómo pretendían luego que supiera diferenciar entre un verbo, un adjetivo y un sujeto?

Esta profesora pasaba de atenderme. La profesora de Química, que además era la Jefa de Estudios le pidió que me echase una mano, pero esta profesora ni caso. Ella no quería que perdiese el tiempo, porque en clase no podía seguir el nivel de Química de mis compañeros, pero en el aula especial la profesora no tenía ningún interés en hacerme aprovechar el tiempo.

Por eso la Jefa de Estudios luego valoró mi trabajo para darme la ESO. Para ella me lo tenía más que merecido en comparación con la gentuza a la que tenía que dar clase diariamente en el grupo de mi clase.

Y los equipos de orientación igual. Te etiquetaban ya de antemano. En el instituto recuerdo que me dijo el orientador, así con toda la cara, que yo no podía optar a nada en la vida. Que yo tenía un nivel demasiado bajo, y que yo lo único que podía ser era auxiliar de enfermería.

Entonces yo le dije a este hombre, *bueno ¿Por qué tengo que ser auxiliar de enfermería? Si yo no quiero, si eso no me gusta, si yo quiero ser, no sé, a lo mejor otra cosa.* Y este orientador, por llamarlo de alguna forma, me decía, *es que tú no puedes ser nada porque tu nivel no alcanza ¿Tú no ves que tu nivel no alcanza para más? Tú no podrás llegar a la Universidad porque tu nivel no es el de los demás.* A mí que tanto me gusta aprender, cuando escucho esto entró una depresión horrible, deje unos días hasta de ir a clase. Porque me sentía fatal.

Hace unos años tenía pensado que el día de mañana igual podría buscar a este orientador, o a esta mujer que me dio clase en el aula especial si sigue viva, y decirle la poca vergüenza que ha tenido. Porque a mí eso me dejó, muy, muy marcada. Todo lo que viví con la gente que me encontré al principio en el colegio me marcó mucho de niña. No puedes juzgar porque ahora entiendes que no todo el mundo trabaja igual. Que hay gente que trabajaba también vocacionalmente, muy buenas personas. No puedo decir que todos fuesen malos porque hay buenos profesores. Pero otros dejaron que desear. Yo perdí nueve años en los que no aprendí nada.

Esta mujer es la persona que peor se ha portado conmigo con diferencia a lo largo de toda mi vida. Pero ahora ya no. Ya se me ha pasado ese tipo de ideas. No merece la pena. No voy a dedicar mi tiempo a buscar a la mujer para decirle eso. Confío en que el mundo avanza, sea poco o mucho, que nuestra mente se abre más a las distintas culturas.

Entiendo que también depende del contexto. No hace falta que seas de otro país. Te diferencian por clases sociales, sigue existiendo esto. La gente que se ve de clase muy elevada, muy elevada, tiene ese tipo de perjuicio. Piensan que por estar más formados son superiores.

Para ellos este discurso era cotidiano. Hablaban de ello de forma natural, como de cualquier otra cosa. No se veía mal este discurso sobre cómo había distintas clases y distintas vidas, y que la de ellos era superior.

El tiempo también ha cambiado esto y dependiendo de qué zona hablemos es diferente. Yo veo que en Andalucía es diferente. Cuando llegué aquí vi una sociedad más abierta en ese sentido. Granada también tiene gente de todas las culturas y las inmensidades y creo que eso ayuda mucho. Que haya gente de todo tipo. Pero en Madrid y precisamente en la

zona donde yo vivía, un sitio donde vive gente de un poder adquisitivo elevado, y si ya dentro de eso te vas a un colegio que solo van ellos, es lo que encuentras. Allí van a por ti. De alguna forma era distinta, y ellos o pasan de ti, o pasas desapercibida. No existes, eres invisible o directamente te miran mal. No sé lo que es peor, pero realmente no te miran igual que a los demás.

Era horrible yo creo que había mucho clasismo también en el instituto. Pero es que en el colegio era aún más evidente. Era un centro educativo que estaba muy influenciado por la clase, por el poder y la élite que tenían las familias que llevaban allí a sus hijos. Al centro le preocupaban los problemas de lo que era el común del alumnado que tenía, pero no los casos particulares de alumnos como mis hermanos y yo. La gente que iba a este colegio era de una zona muy clasista. Creo que ya no solo me discriminaban por ser de otra cultura. Para ellos era de otra raza, éramos inferiores, como ellos mismos dicen. Para esta gente los gitanos, estos y los otros, son gente de otro nivel diferente e inferior al suyo.

Yo pienso que la opinión que daba sobre mi futuro el orientador estaba muy influenciada por estos estereotipos. Este hombre no sé si será consciente de cómo pudo afectarme esto pero estuve sin ir a clase hasta que hablé con mi amiga y con sus padres y se echaron las manos a la cabeza. Incluso fueron ellos a hablar con este orientador. Hablaron con él y le dijeron, *tú quién eres para coger y decir que esta niña no está capacitada. Tú no eres nadie para decir eso.* Y entonces les dijo, *no mujer yo lo que he querido decir es orientarla a sus salidas laborales realmente esta niña académicamente no tiene un nivel. No puedo decirle que va ser arquitecta cuando no lo va a ser. No va a ser arquitecta en su vida.* Entonces le dijeron, *ya puedes quedar con ella otra vez y aliviar la situación.*

Entonces el orientador quedó conmigo otra vez, pero ya daba igual lo que dijera, porque ya eso a mí se me metió en la cabeza de una forma, que entre eso y la profesora que me mandaba a contar coches yo me sentía de alguna manera, que tenían razón y que no podía nunca aprender todo lo que quería. Me llegaban a decir, como con pena encima, *ojala tú pudieras ser alguien pero es que no puedes ser nada. No tienes tu nivel y tienes que apartarte y adaptarte a lo que tienes. A tu situación.* Y ya está eso decían.

Ellos, sin preocuparse de por qué yo no tenía ese nivel. Sin preguntarse qué hacían ellos con la atención educativa que me daban para que yo no alcanzara ese nivel, me quitaron la esperanza de entrar en la universidad. Después de esto yo saqué la ESO y no seguí estudiando. Yo me metí en un ciclo formativo, de grado medio, creyendo que yo no tenía ese nivel. Incluso terminé abandonando ese ciclo.

Cuando yo entró en un grado medio de administrativo, veo que soy la única chica, la más joven. El compañero de mayor edad tiene cincuenta años, todos son hombres, con revistas de aquello. Todos tenían un nivelazo de idiomas, de informática y de mecanografía. Yo me vi ahí de tal forma que abandoné en el segundo semestre.

Se lo dije a la profesora y me dijo que me comprendía perfectamente. Ella me aconsejó que abandonara y que me buscara la vida por otro lado, que ella no entendía por qué yo estaba allí, que lo sentía pero que era lo que pensaba. Que yo era libre de elegir porque era mayor de edad. Y dejé de estudiar, y ya está. Abandoné, quince años. Eso provocó mi paso por el sistema educativo.

Todo lo que había vivido en el colegio, en el instituto, y sobre todo estas orientaciones sobre mi futuro académico, cuando yo deseaba estudiar y aprender en la universidad, hicieron que me creyera yo misma que no era capaz de coger el nivel.

Estuve quince años, donde mi día a día era trabajar como una loca. Hasta que gracias a unas personas que conocí hace cinco años me preguntaron *¿Por qué no te pones a estudiar?* Y yo le dije, *es que yo no puedo*. Ellos se extrañaban, me preguntaba, pero *¿Quién dice que no puedes?*

Yo estaba totalmente convencida de que no podía porque no estaba capacitada para estudiar. Quien me lo decía alucinaba. Un profesor de arquitectura que había trabajado en Sudamérica y en Arabia Saudí. Él me conocía porque fue mi pareja. Él fue quien me animó. Una persona que sabía cinco idiomas y que tenía tres carreras. Hasta que un día, contándole mis cosas, me dijo, *es que cuando más me cuentas todo lo que has vivido, me haces sentir insignificante a tu lado. No te llego ni a la suela del zapato*. A mí esto me hizo hasta gracia. Pensaba que se estaba quedando conmigo. Él decía, *lo que yo tengo, todo lo que tengo a merecido la pena, ha merecido un esfuerzo y una lucha constante, pero yo he tenido ayuda. Eso es lo que tú no has tenido. Tú has trabajado de todo sin más remedio*.

Él sabía todo lo que yo había trabajado por no poder estudiar. Había trabajado de secretaria, fui voluntaria en un centro de menores, estuve trabajando de monitora, de teleoperadora de teleasistencia. Luego estuve de cajera en el Carrefour, en el Corte Inglés, de azafatas de congresos, de azafatas de promotoras. Cada trabajo que yo tenía era porque antes había hecho un curso. Hacía el curso y me cogían. En quince años que llevaba trabajando tenía un abanico muy amplio de trabajos.

Llegué a trabajar hasta de secretaria para un ingeniero. Este hombre que fue mi pareja, me dijo, *es que yo me siento súper mal contigo porque yo siento que tú tienes un nivel*, y yo decía, *este hombre se ríe de mí ¿Cómo un hombre de su altura me dice esto a mí?* Yo convencida de que no estaba capacitada. Y me dijo, *ponte a estudiar*. Pero para mí era impensable, yo pensaba, *ay, yo no puedo porque no tengo nivel. Me dijeron que jamás tendría la posibilidad de estudiar lo que yo quería*.

Gracias a él supe que había una prueba de acceso a la universidad para mayores de 25 años que podía hacer. A mí hasta entonces ni siquiera me orientaron para conocer qué oportunidades y qué posibilidades tenía. Solo me dijeron que yo no estaba capacitada. Que llegaría a auxiliar de enfermería o a limpiadora. Que no podía hacer nada más por mi nivel, que eso es lo que me había dado la vida. Que ellos qué iban a hacer.

Entonces cuando me planteé hacer la prueba de acceso pensaba que me iban a pedir un nivel alto y tal. Pero nada, me preparé y lo hice. Yo trabajaba entonces catorce horas. Trabajé en un salón de juegos, y cuando terminaba me ponía a estudiar.

Hice el acceso a la universidad por Ciencias porque quería hacer Psicología, pero por una milésima no entré a Psicología. Me dijeron que solo había una persona delante de mí. Y que si alguien se daba de baja me llamaban. Pero no quise esperar. Ya que había pasado la prueba de acceso quise hacer algo de inmediato. Por eso me metí en Pedagogía, porque al fin y al cabo también se ajustaba a lo que yo quiero. Yo quería trabajar con temas inmigración, en centros de Educación Especial, o en centros de la mujer. Y consideré que Pedagogía también podría ofrecerme eso.

Aparte, desconfiando aun de mis capacidades, me metí en la carrera pensando en al menos, coger nivel y ver cómo era esto de la universidad. Quería tantear el terreno de los horarios, cómo iban las clases, el profesorado que había. Qué es lo que valoran, qué es lo que no valoran, qué trabajos mandan, el compañerismo.

Yo volvía al mundo académico después de una experiencia muy dura para mí. Tenía cierta desconfianza. Entré para probar, de experimento, de vivir una experiencia nueva, pero sin esperar nada a cambio. Esperaba incluso suspender todas las asignaturas del primer año. Pero me merecía la pena. Pensaba, *bueno suspendo todas las asignaturas, pero tendré un nivel y sabré cómo va esto*. Quería aprender escribir, porque yo era consciente de que tenía una gramática muy pobre. No sé ni cómo lo hice. Me preparé haciendo hasta cincuenta comentarios de texto antes de la prueba. Me esforcé y pasé. Yo pensaba que iba a perder un año pero aprendería a saber qué libros coger, y al año siguiente ya probaría de nuevo a entrar en Psicología.

Mi sorpresa fue muy grata. Me encontré en la universidad con unas compañeras estupendas. Son fabulosas. Me ayudaron en todo. Al final el primer año no me quedó ninguna asignatura suspensa. De nota de media de todas las asignaturas tuve un nueve. Entonces vi que lo que me decía este orientador sobre mis capacidades no era verdad. Pero está muy mal lo que hacían. Te mentalizan de que no eres capaz, de no tienes futuro. Que la gente que viene de fuera no puede hacer más, que ellos se hacen cargo porque eres un menor pero que ya tienen unas ideas sobre ti por este hecho. A mí me daban a entender que mi capacidad intelectual no daba para más. Ellos veían que no llegaba a las notas, al nivel. A que si no sabía qué era un verbo, cómo narices iba a llegar a ser médico. Pero tampoco ellos se molestaban en enseñarme nada. Asumían previamente esta idea. Te mentalizan de esta forma de tal manera que hasta tú misma te lo crees y acabas dejando de hacer lo que te gusta en la vida.

Hay gente, no lo digo por mí, pero hay gente que vale mucho, que puede tener una buena salida y no se le ayuda. No entiendo dónde está el problema ¿Por qué hacen esto así? Yo creo que en el caso del orientador que a mí me dijo esto de que no estaba capacitada, ni se molesto en el por qué. Ni se interesó por saber cuándo entré al colegio, o en qué colegio estuve. Directamente asume unas ideas. Y yo en mi caso me traumatiqué de una forma horrible. Una amiga y su familia me ayudaban a continuar aprendiendo, porque deberes no me mandaban ninguno, a mí nadie me hizo ningún examen, ni en el colegio, ni en el instituto.

Mi primer examen fue el acceso a la universidad. Hasta entonces no sabía lo que era un examen, no sabía cómo estudiar, no sabía sobre tácticas de estudio, nada, cero. Y al final convertí mi acceso a la universidad en un reto. Pero todo lo que ocurrió con el orientador es una escena como que me quedó grabada. Y ya es un reto ¿Este hombre me iba a decir a mí que yo no podía estudiar? Pues ahora voy a ver si lleva él la razón, o valen más mis ganas e interés por aprender. Fue horrible.

Así que en la actualidad trabajo y estudio. Es una locura el ritmo de vida que llevo, me cuesta muchísimo, pero me adapto porque me merece la pena. Los trabajos de equipo intento hacerlos y dar una parte por mi cuenta. O los adelanto cuando veo que mis compañeras están a otra cosa, para que ellas no sientan nunca que no estoy trabajando. Tampoco quiero que ellas cojan las cargas y sentirme mal. Yo entiendo mi situación y no quiero que afecte al trabajo de grupo. Además cuando a lo mejor me ingresan o me pongo mala, me pasan algunos apuntes. En este sentido en la universidad he tenido mucha suerte

la verdad. Mis compañeros saben la situación en la que me encuentro y yo puedo decir que es la mejor experiencia que he tenido con compañeras de clase e incluso con los profesores. Siempre hay alguno que otro que es diferente, pero es otra cosa, no es lo que viví en el colegio y en el instituto.

Después de la experiencia que he tenido con el profesorado en primaria y secundaria, yo no puedo decir, *este profesor se ha portado mal conmigo, conmigo solo*. No siento que en la universidad sean así de sinvergüenzas, de poco profesionales. Veo que cuando un profesor no es del todo buen profesional es con todo el mundo. Que la mayoría de mis compañeros tienen quejas, no soy solo yo la que se encuentra mal. Pero si suspende sin razón es con todos, pero en el colegio y en el instituto no. En la universidad hay gente que no, pero hay otros que de verdad es para quitarse el sombrero, como profesional dentro del aula, y fuera del aula cuando te atienden en sus tutorías. Cuando he necesitado algo he ido y se han centrado en mí. Cuando he comentado con ellos mi situación particular, por mi enfermedad y mi trabajo, me han dicho, *tú no te preocupes, yo te ayudo en esto hazlo de esta forma*.

En la universidad he encontrado personas y profesionales súper comprensivos. Otros me han exigido muchísimo y me han dado muchísima caña. Profesores a los que he tenido que llevarle el trabajo una y otra vez y tachármelo mil veces. Llegar a mi casa con impotencia de decir, *le he llevado diez veces el mismo trabajo y me ha dicho está fatal*. Pero gracias a ese profesor aprendí a hacer mi trabajo y luego me puso una buena nota, me aprobó. Así yo he aprendido a hacer un trabajo de investigación que te mandan en la universidad. Yo ya me veo capaz de hacerlos gracias a ese hombre porque me decía, *no, me tienes que dejar las ideas claras. No, porque aquí me hablas de una cosa y luego te saltas a la otra, tienes que hacerlo así*. Eso para mí no tiene valor. Yo he avanzado un montón y los demás me han visto como una más de la mayoría.

Los compañeros son fabulosos. Estoy en una clase que yo me llevo bien con todo el mundo, todo el mundo me abraza, todo el mundo me da besos, todo el mundo. Son increíbles, todo lo contrario a lo que había vivido en otras etapas educativas, me adoran y cuando yo faltó porque estoy enferma todos me mandan Whatsapp. Me adoran. No puedo tener preocupación ninguna cuando faltó. Cualquiera que esté en la biblioteca se para a ayudarme y eso me hace sentir súper afortunada. He tenido suerte. Prefiero pensar que esto es un tema de suerte. Yo no he tenido suerte en otros momentos en el mundo académico pero que ahora la estoy teniendo.

También ahora valoro que han pasado años desde que yo dejé el mundo educativo. Y valoro el centro en el que estaba y las circunstancias que se dieron en ese momento. Entiendo que de alguna forma para el centro también fue una situación en la que debían ubicarse. Yo tengo treinta y cuatro años, hace veinte años había menos inmigración, la gente era más racista. Ahora la gente ha aprendido a relacionarse con otras culturas. La gente en la escuela ha aprendido a trabajar con gente de otras culturas, creo que el avance del tiempo ha hecho mucho.

En la universidad también yo intento darlo todo. Intento ponerme al nivel de una muchacha de veinte años. Intento que mis trabajos estén hechos, intento no discutir, intento que haya armonía. No me pongo la estrella de que lo haga todo perfecto, pero intento que las cosas se puedan llevar. Pero hoy en día tenemos otra educación.

Eso que yo viví no es una educación, no es nada, es una práctica educativa anti-pedagogía. Es algo totalmente anti-pedagógico con lo que causas traumas a niños que no te han hecho

nada. Es que es un crimen. Marcas a esa persona, a mí no me ha marcado tanto, porque a lo mejor tengo un carácter distinto. Pero a otro tipo de persona, que a lo mejor son más débiles, les marcas bastante. Mi hermano no sabe leer bien, no tiene nada, ni el graduado escolar. Ninguno de mis hermanos tiene ni siquiera objetivos en la vida. Yo creo que en su interior se sienten incapaces, que siente que no pueden salir adelante. No lo hacen nada, no trabajan, ni estudian. Representan a la generación nini totalmente. En sus casos ves que sí causan daño estas prácticas que vivimos en el colegio. Yo he salido como he podido pero quizá ellos no han podido.

Ni todo lo que viví en el colegio, ni mi familia han podido con mis ganas de estudiar, de aprender, de ser libre y hacer lo que quiero en la vida. Mi familia es como es, pero yo he salido adelante. Vivo sola y me mantengo sola. Me ha costado perderlos, pero entonces me pregunto *¿He nacido para ser libre o he nacido para ser como los demás quieren que sea?*

Yo he tenido una buena educación en el sentido afectivo. A mí me han dado muchísimo cariño. Eso fortalece al niño de alguna forma. Pero a lo mejor mi madre después de tener tantos hijos no se ha centrado tanto en cada uno de sus hijos. Mi abuela al estar solo conmigo, sí que me tenía muy mimada. Eso son pilares muy fuertes que a mí me han dado a lo largo de mi vida. Gracias a eso me he conservado de pie. Pero los demás niños que viven lo mismo que yo en la escuela, si no tienen estos gestos afectivos por parte de su familia, cuando llegan al centro educativo terminan marcados.

No me extraña cómo se preguntan que por qué hay delincuentes. Si quieres saberlo y poner solución, céntrate en qué es lo que le pasa a ese niño en la escuela. No puede ser no llegue a ser nadie. Consiguen que haya una sociedad que piense así de los inmigrantes por no preguntarse qué hacen ellos, ni acercarse al niño.

Todo lo que he conseguido en mi vida, siendo libre, ha sido aceptando que no tendría a mi familia. Ellos ahora son muy conservadores, muy religiosos. Pero yo por decisión propia, he decidido a hacer lo que quiero en mi vida, he salido de mi religión. Yo no me pongo pañuelo, he hecho mi vida, soy independiente. Me ha costado mucho esfuerzo. Pero he aceptado que esto es lo que hay y he perdido a mi familia.

A mí no me hablan ni me aceptan por lo que soy. Pero no pasa nada porque yo tengo este carácter y me adapto. Soy una mujer luchadora. He ido a otra ciudad, donde no me conoce nadie y he empezado desde cero. Siempre para hacer en mi vida lo que yo quiero, lo que a mí me gusta. Nunca he sido lo que los demás querían que fuese. Ni en la escuela, ni en mi casa.

Mi familia no me habla. Para ellos soy un bicho raro. He conseguido saludarles. Un hola y un adiós con el tiempo. Me he tirado doce años sin hablar con mis padres. Yo no cuajaba en los ideales de mi familia. Vi que pasaban años y que mis padres, en vez de avanzar, iban para atrás en cuanto a sus ideales sobre qué esperan de la vida de su hija.

Llegó un momento en el que yo veía que yo trabajaba, que empecé a trabajar en un sitio donde cobraba muchísimo dinero para mi edad. Tenía dieciocho años y empecé a trabajar de panadera en un supermercado. Al final acabé de secretaria, como teleoperadora. Era un supermercado muy curioso. Era un supermercado para gente de mucho dinero. Los clientes llamaban por teléfono, te decían la compra y qué había que hacer. Ellos decían cómo querían la carne, qué tipo de carne, o a qué hora lo querían. Toda esa información la recibía yo. Cogía la llamada, me decían, *soy fulanica*. Anotaba su nombre, hacía una lista con

el pedido y después preparaba un listado diferente para cada sección. La carne la ponía en un papelillo rosa y se lo daba al carnicero. El papelito azul al pescadero, y luego uno con el carrito iba haciendo la compra. Primero iba cogiendo lo que no era fresco, y luego ya pasaba por la carnicería.

Yo iba una vez cada quince días a cobrar y siempre era un dineral. Allí compraba gente incluso que sale en la tele. Yo cobraba muy bien porque aparte de tener mi nómina, yo tenía mis derechos, cada quince días me daban pues trescientos o cuatrocientos euros de premio, en realidad yo no tocaba mi nómina para nada. Avancé de tal forma en la empresa que mi jefe me dijo, *te estamos preparando para ser encargada*. En el puesto de encargada se ganaba cinco mil o seis mil euros. El jefe del supermercado me dijo, *en cuanto tengas todas las habilidades que la actual encargada, puedes ocupar su puesto*. Y además me daba la posibilidad de estudiar al mismo tiempo. Él me decía, *si quieres luego por las tardes, que las tienes libres, te pones a estudiar*. A mí esto me interesaba bastante, claro porque yo siempre he querido estudiar. Él me animaba a estudiar idiomas, o una carrera, teniendo todas mis necesidades cubiertas. Todo era un chollo así visto.

El caso fue que cuando yo me planteé todo esto, me di cuenta de la vida que tenía. Mis padres mandaban a mi hermano menor a que me recogiese. A mí eso me derrumbó, me hizo plantearme mi libertad. Dije, *mi vida no tiene sentido*. Me da igual tener un trabajo genial, con buenas compañeras. Allí hice verdaderas amigas, me sentí muy ubicada, muy integrada. Me hacían el desayuno. Yo iba, y cuando volvía, tenía hasta el desayuno puesto en la mesa. A excepción de la limpiadora, que era muy mala persona, todos me trataban por igual. Esta mujer decía que no tenía por qué limpiar a una niñata que encima era extranjera. Me dejaba la mesa sin limpiar, pero por los demás eran impresionantes el trato que tenía en la empresa. El carnicero me dejaba embutido, y otro zumo. Eran fabulosos, cobraba bien, el jefe conmigo era muy justo. Aquí me miraban como alguien porque estaba por encima en el cargo. Yo era la que les daba el trabajo, y eran fantásticos. Pero yo empecé a hacerme preguntas.

¿Para qué quería tener dinero si no podía gastarlo? Yo me preguntaba ¿De qué me sirve tener amistades si no puedo quedar con ellas para tomar un café? No tengo vida. Entonces decidí dejar toda esa vida, que empezaba a ser maravillosa para mí, e irme a la aventura. Me escapé de casa y dejé de hablarme con mis padres.

Fue muy curioso cómo comencé de cero. Aparte de este trabajo que tenía en el supermercado, yo trabajaba a través de una agencia como azafata de congresos. No me cuadraba bien, pero pagaban muy, muy bien. Era traductora en Madrid. Es un trabajo que he seguido haciendo después en Granada, aunque no está tan bien pagado como allí. Pero yo quería dejar todo aquello. Eché papeles para una agencia que trabajaba con gente de bastante nivel adquisitivo. Un nivel alto.

Una de estas agencias que se dedica a buscar niñeras profesionales, como la Mary Poppins. Es igual que lo que podemos ver en la película. Ven tu currículum, ven tu trayectoria, tus referencias, y te van ubicando.

A mí me llamaron a la semana de dejar mi currículum. En seguida me llamaron y estaba cuidando los fines de semana a los niños de una familia. El padre nunca llegué a saber a qué se dedicaba. Vivían en una zona muy, muy adinerada. Vivían en la zona más cara de Madrid. Era una urbanización chulísima. Una casa con todos los lujos. El suelo ardía del calor que tenía. Tenían contratado servicio doméstico. Era tan grande la casa, que la

buhardilla era mía. Tenía una cocina individual para mí que no utilizaba, un cuarto con jacuzzi que no utilizaba, un salón para mí que no utilizaba, con plasma, y luego tenía un dormitorio. Era impresionante. Tenía la parte de arriba de mi cama toda acristalada y veía todas las estrellas.

Allí trabajaba los fines de semana, pagaban muy bien, y simplemente tenía que acompañar a esa niña. Esta agencia se supone que elegían chicas para trabajar con un nivel educativo alto. Pero yo dejé de ir a ese trabajo. Yo me di cuenta de que tenía bastante dinero con lo que ganaba en el supermercado para la vida que tenía. Seguí mintiéndoles a mis padres diciéndoles que yo seguía cuidando a estas personas, pero en realidad todos los fines de semana venía a Granada a ver a un novio que tenía aquí. Era la forma que había encontrado de vivir.

La gota que colmó el vaso para dejar definitivamente a mi familia, fue que durante un puente me vengo a Granada, y mis padres, que ya se olían que algo no iba como yo decía, al segundo día de estar aquí ya ponen el grito en el cielo. Empezaron a preguntarme sobre cuándo llegaba. Que si no estaba a las seis de la tarde en casa, que era cuando se suponía que debía llegar a casa del trabajo, que iba a tener una bronca muy gorda.

Entonces, con los planteamientos que me estaba haciendo y al ver esta reacción de control hacia mí, les dije, *ya podéis terminar de molestaros porque yo no voy a llegar a las seis de la tarde*. Empezaron a chillarme de tal forma, que les dije *¿Sabéis qué? Habéis conseguido que no vaya ni hoy, ni mañana, ni pasado*. Les colgué, y a los dos días les llamé. Les dije, *no llameáis a la policía, ni me busquéis. Estoy bien pero no voy a volver. No soporto vuestro punto de vista, no soporto que no entendáis en qué sitio estáis viviendo, ni cómo habéis avanzando. Con que me respetéis es suficiente. No voy a permitir que a mí me tengáis que poner un horario. Por ahí no entro*.

Yo me planteaba, soy una mujer que trabajo y que les ayudo en casa. Yo llevaba todas las notas y todos los asuntos escolares de todos mis hermanos. Yo era quien iba a todas las reuniones. Pero ellos no veían todos esos méritos. Cada vez pedían más y más. Eso se convirtió en un trabajo más. Cuanto más daba, menos me valoran. Ellos esperaban más de mí, pero en este sentido. Y encima si no daba esto para ellos yo era fracasado como trabajadora. Yo vi que eso era como echar en un cubo agua constantemente, pero que al volcarlo estaba vacío. Una y otra vez. Entonces dije, pues no, no voy a seguir aguantando esto. Voy a vivir.

Ellos esperaban que yo sacara mis estudios y que yo los siguiera ayudando en todo. Pretendían que estuviera lo más cerca posible para seguir ayudándoles con los niños. Que yo tuviera un buen matrimonio, con mis estudios, con mi coche, con mi trabajo, eso esperaban. Pero yo no tenía por qué asumir los fracasos de mis propios hermanos. Yo les ayudaba en todo lo que podía pero eran ellos que no querían estudiar. No era mi responsabilidad. Me decían *ayuda a tu hermana*, y yo veía que mi hermana lo que quería es que yo le hiciera los deberes y eso no lo iba a hacer.

Yo le intentaba ayudar, y luego todo eran gritos y gritos. Mi hermana me chillaba diciendo que es que no la quería ayudar. Vaya morro. Me decían, *eres mala persona, eres una egoísta, no ayudas a tu hermana*. Claro entonces yo me planteaba, *y ¿A mí quién me ha ayudado?* Eso fue para mí algo muy duro. Estaba en el trabajo y disfrutaba, me sentía súper a gusto, pero era llegar a mi casa y pensar, *yo no puedo con esto*.

Mi hermana cada año tenía un hijo, traía cuatro niños, me los dejaba y se iba con su marido. Yo los fines de semana tenía que sacar a mis cuatro hermanos que eran pequeños. El más grande tenía seis o siete años, y el más chico tenía seis meses, y mis sobrinos que eran de la misma edad. Iba al parque con nueve niños, yo sola. Eso no era vida.

Las asistentes sociales empezaron a apretar la tuerca y a decir, que tenían un niño con discapacidad, que por qué no hacíamos algo más con él. Intenté y propuse que cada uno tuviera un día una tarea. Que todos colaborásemos en casa. Somos siete, cada uno *podemos hacernos cargo de un día*, pero al final me tocaba a mí siempre. Yo veía que en el caso de mi hermano y con su discapacidad, cuando el niño estaba conmigo realmente lo encerraban para no tener que ocuparse de él y atenderle. Él se volvía loco de sentirse encerrado entre cuatro paredes. Normal que cuando salía se escapara y se subiera por los tejados. Se volvía loco, normal. A cualquier persona, sin ninguna discapacidad le haces eso, y reaccionaria doblemente mal. Para mí esa fue la gota que colmó el vaso, el ver las injusticias que tenían con mi hermano. Él podía estar bien y estar cuidado por todos los hermanos, pero no hacían nada.

Para mi familia mi hermano es visto como una carga. Mi madre sufre por qué pasará el día que ella muera. Piensa en qué va a pasar con ese niño cuando ella no esté. Yo ya se lo he dicho, que me hago cargo yo, que yo puedo ocuparme de él. Para mí no supone ningún problema. Yo sé que mis hermanos no se van a hacer cargo de él en este caso. Y para que se hagan cargo de mala manera, en el sentido de cogerse la paga y tenerlo mal viviendo, me hago yo cargo de él. Que esa paga sea para él, por si hay que meterlo en un centro. Que esa paga sirva para mantenerle en buenas condiciones. Ese niño no tiene por qué estar en manos de nadie, y si los fines de semana tiene que venir conmigo pues que venga a mi casa. Vamos a estar los solteros de mi casa. Yo no me voy a casar así que podría vivir conmigo.

No es que mi hermano esté desatendido. Mi madre lo mimaba demasiado, tiene cuidado de la alimentación y de la vestimenta. Pero no trata de comprenderlo o de hablar con él. Cuando el niño está conmigo se siente de otra forma. Cuando estoy con ellos se pelea con mis otros hermanos porque él se quiere sentar a mi lado. Siempre que voy a ver a mi familia quiere decirme como, *mira lo que he hecho o lo que he dibujado*.

Él ve en mí una persona que lo escucha. Cuando voy se hace el enfermo para no ir a la escuela y estar más tiempo conmigo. Es un chico impresionante. Muy bueno, yo creo que es el mejor de todos. Más de una vez me lo he traído aquí a Granada, me he ido a trabajar, y cuando he vuelto, me ha hecho la cama, me ha fregado los platos, todo. No me dice que ha sido él, cierra los ojos y me dice que los duendes han hecho la casa. Me dice que quién ha sido, yo siempre le digo que no sé y entonces me dice, *he sido yo*, pero como un secreto. Me río mucho con él.

Cómo se sentirá a mi lado, que le encanta saber que viene a Granada. Cuando él habla de Granada los ojos se le iluminan. Empieza a llorar. No es raro porque cuando viene aquí le trato diferente de cómo él está con mi familia. Yo lo llevo a la playa, a la piscina, vamos de tapas, si estoy con algún amigo lo tratan genial, puede saltar, puede gritar. Nadie le oprime. Pero cuando está con mis hermanos le dicen, no grites que el de la mesa te está escuchando ¿Qué más da? Que grite lo que quiera, que no grite ¿Qué van a pensar que está loco? ¿Y qué más da? Déjale. Quién se ría de él pues va a tener un problema. Tú ves un niño de 27 años dando botes, pero no está haciendo daño a nadie. Ves que tiene discapacidad, pero es muy lindo porque vamos a cualquier sitio y es súper amable. Él no tiene rasgos de que tiene una deficiencia, fue un derrame cerebral, y físicamente está perfecto.

Si vamos al supermercado se pone delante de la cajera, súper serio, le dice *buenos días*, y la muchacha *buenos días*. Y él le dice *¿Sabes quién es esta mujer que tengo al lado?* Y la otra, *no*. La muchacha se piensa incluso que le está tomando el pelo porque no sabe qué tiene. Entonces le dice, *es mi hermana ¿A que es muy guapa?* Y yo le digo, *déjalo, es siempre así conmigo*. No me llama ni por mi nombre, me llama hermana.

El caso es que a mí no me importa, pero mis hermanas se avergüenzan de él; como si fuera un bicho raro. Y luego hay personas muy sensibles con mi hermano. Al chico con el que estoy ahora no le puedo contar nada porque se pone muy mal, no puede, es su debilidad. Eso a mí me llena bastante. El día de mañana mi hermano será el único cuñado al que va a tratar mi pareja.

Mis hermanos ni le ven, ni le tratan como yo. Uno de ellos un día hasta le pegó y todo. Son terribles. Yo quiero que siga viniendo a Granada. Siempre que viene se lo pasa bien. Para que se porte bien en casa, le dicen, *si te portas bien vas a ir a Granada*, y cambia de aptitud inmediatamente. Cuando sabe que viene, esa noche no duerme. Yo no hago nada especial con él, simplemente lo trato como una persona más, que es lo que ellos no hacen. Su forma de tratarlo es la mentalidad que habría aquí antiguamente. Las personas como mi hermano estaban mal vistas, abandonadas, cuando las familias los dejaban en la calle. Así está Marruecos ahora, con todos los locos en la calle. No les acogen.

La mentalidad que tienen en parte mis padres ante personas con circunstancias como la de mi hermano es más de dejar de lado al enfermo. En una de las ocasiones en que mis padres volvieron a Marruecos mi hermano estuvo a punto de morir. Al no tener el tratamiento que sigue aquí, y el desconocimiento que hay allí sobre cómo llevar estos casos, mi hermano casi se muere. Tuvieron que pedir un helicóptero para traerlo aquí de inmediato y atenderle en Ceuta, donde pudieron comentar el historial de mi hermano y atenderle debidamente.

En Marruecos casi se lo cargan al desconocer qué tenía el niño. Allí lo trataron mal y les dijeron a mis padres, que lo mejor que podían hacer es abandonar allí a esta criatura. Allí en Marruecos están muy mal vistas las personas discapacitadas; más aún cuando se trata de un enfermo mental.

A las personas como mi hermano las tienen encerradas en un sitio y les dan de comer lo mínimo. Las tienen como un estorbo para la sociedad. No los matan por no matarlos, pero los tienen muy mal. No los valoran.

Lo peor es que mis hermanos y mis padres piensen así. Ellos que han tenido la oportunidad de educarse aquí en España y conocer otra forma de vivir *¿Cómo es posible que piensen así de mi hermano? ¿Cómo es posible que no tengan la mente más abierta? ¿Cómo es posible que piensen como en Marruecos habiendo vivido aquí?*

Me deprime ver que mi padre había traído aquí a todos los hermanos en busca de oportunidades que otros no han tenido. Pero mis hermanos no lo han aprovechado. Podrían haberse adaptado, pero no lo han hecho porque no les ha dado la gana.

Por eso yo a mi padre no le reprocho nada, ha sido un mérito sacar a sus hijos adelante, escolarizarlos, trabajar día a día y comprar su casa en Madrid. Todo para que nadie le eche nada en cara, todo legal, nunca ha hecho nada malo, ha trabajado como nadie y se ha dejado la piel. Demasiado que ha hecho el hombre, yo no le recrimino nada. Recrimino que mis hermanas podrían haber aprovechado más esta oportunidad que nos ha dado mi

padre y no la han hecho. Cuando su propio padre ha tenido que pasar por lo que ha pasado para conseguir que ellos estén bien, es lamentable que ellos lo estén desaprovechando.

Alguna vez he hablado con mi padre y mis hermanos sobre esta cuestión, pero tampoco me gusta sacar el tema porque es echar más leña al fuego. Mi padre piensa que yo tampoco soy quién para opinar al respecto. Mi padre cuando hablamos del tema me dice, *es que ninguno me ha salido bien*. Él siempre me está diciendo, *tú tampoco es que seas un ejemplo a seguir*. Para él yo no soy un ejemplo de éxito sino un fracaso. Por cómo he llevado mi vida, por elección personal, para mi padre no soy nadie para decir y valorar lo que han hecho mis hermanos.

Ver esto y que tú luchas contra la corriente constantemente, agota. Al ver estas injusticias dije, *no, no puedo más no tengo por qué ayudarlos*. Entonces yo cogí y me fui.

En doce años no lo aceptaron. Siguen sin aceptarlo, pero ahora me saludan con un hola y un adiós. A ellos les parece fatal que estudie. Para ellos he fracasado en mi vida. Han tirado la toalla en lo que es el casamiento porque ya se me ha pasado el arroz. A los veinticinco años ya se te pasa el arroz. Piensan que ya no me caso.

Aun así siguen luchando para que vuelva a casa; para que yo cuide de ellos, para que yo sea la niñera de todos. Pero yo tengo mi vida. He decidido qué quiero en la vida. Se van a quedar con las ganas de que yo sea lo que ellos quieren que sea. No voy a ir, por supuesto. Si algún día vuelvo, vuelvo con mis estudios, sin que nadie me tenga que decir nada, sin que nadie me controle.

Me tienen como cosa perdida. Piensan, *esta niña es como es y no podemos hacer nada*. Pero no aceptan que sea la primera mujer de toda la familia, de la historia de mi familia que se ha ido de su casa, que se ha independizado. No entienden que sea la primera mujer que se ha metido en la universidad. Soy muy conocida en toda mi familia. Para bien o para mal. Yo pienso que a la larga será bueno todo esto. Ahora mismo siempre han sido malas críticas. Que si soy una irresponsable, que si me he ido y he dejado la religión. Cuando para mí las religiones son las que ha hecho que comiencen las guerras entre unos y otros. Si hay un Dios, es un Dios para todos aunque cada uno lo llame a su forma. Para mí las religiones se crearon para crear rivalidad, guerras y enfrentamientos. Son una forma de ejercer el poder y demostrar quién puede más que otro. Antiguamente era más fácil que la gente no se cuestionara esto y algún listillo creo grupos. A unos los llamó musulmanes, o a otros judíos y a enfrentarse.

Lo que no entiende mi familia es que la religión es algo inexistente en mi vida. Es un retraso. Con todos mis respetos. Lo importante no es qué religión sigues mientras que no se haga daño a los demás. Puedes practicar la religión que tú quieras, pero ofender a otra persona no es religión. Eso no es creer en Dios. Ni siquiera creer en ti. Todas las religiones dictan unas normas que en el día a día no se llevan a la práctica ¿De qué sirve decir, yo soy cristiano, o yo soy musulmán si no lo llevas a la práctica? A mí de qué me sirve que me digas, soy musulmán por humillar a una mujer. Eso no es ser musulmán.

Mi actual pareja me explica muchas cosas del Corán que llaman mucho mi atención. El Corán no pide que humillen a la mujer, o que la maltraten. El Corán se ha traducido de mil maneras, y se ha tergiversado a favor de un hombre. Para mí esto no implica nada, pero mi familia ve esto como una deshonra. Que no valoro a mi familia. Que nunca he valorado mi cultura. Y que les he dado la espalda a todos.

Lo que ellos no entienden es que a mí no me gustaría perder nada de esto. La cultura me encanta. Quitando cuatro cosas, la cultura es súper bonita. La gente no tiene por qué pasar miedo yendo a Marruecos. Todo lo que cuentan son mitos. A quién va se le va tratar súper bien y que cuando eres extranjera te respetan muchísimo más, vayas como vayas vestida. Son muy, muy de dar a los demás, de hacer todo a la perfección. Son de verdad increíbles. Muy hospitalarios. Yo estoy muy orgullosa por esa parte.

El año pasado fui porque mi abuelo estaba muy mal. Iba a fallecer, y no quería que falleciera sin yo verle. Entonces vi cuánto ha cambiado Marruecos. Ha sido impresionante. Pero me gustó.

Yo espero que a la larga se me valore de otra forma. Habrá otra generación. Pero ahora mismo en mi familia no soy algo bueno. Soy algo negativo. A mí me da igual, porque yo he conseguido hacer mi vida.

Yo quería entrar en la universidad y he entrado. Ya he asimilado la situación que esto me presenta con mi familia y me da igual. Ya está ¿Qué me ha costado? Pues sí, bastante. E incluso me he planteado muchas veces el ritmo que llevo, porque trabajo y estudio a la vez. Pero ahora que he empezado no lo voy a dejar. Muchas veces se me quitan las ganas, dices, *madre mía es que no puedo, es que este ritmo de vida que llevo es que no puedo*; pero otra vez dices, *es que ya que me he metido* ¿Qué van a ser cuatro años más? Pues cuatro años más, y ya tienes algo que has hecho porque quieres, porque es lo que a ti te gusta, y no a los demás. También ha sido muy complicado todo lo que he vivido después y la adaptación a mi vida, pero merece la pena porque yo he elegido esta vida.

Cuando decidí quedarme en Granada y no volver a Madrid con mi familia, tenía una mano delante y otra detrás. Aquí me encontré un panorama laboral muy distinto al que había tenido en Madrid. Yo esperaba que me valorase como trabajadora tanto como me valoraban en Madrid. Estaba, muy, muy equivocada.

En Madrid tenía trabajos de azafata de congresos, de imagen, de secretaria, unas amigas fabulosas. Llego aquí, y veo que la gente me empieza a mirar mal, veo más racismo, empiezo a sentir los primeros racismos de mi vida. Sin contar todo lo que viví en la infancia, era la primera vez que sentía rechazo. Veo que por eso no me cogen en ningún trabajo. Echaba currículos y nadie me cogía. Tenía la seguridad de estar con mi pareja aquí, pero la familia del que era mi novio entonces, me echó a la calle, y a él también por tener una novia extranjera. Me sentía presionada por todos lados, no era capaz de salir adelante. Ahora hacía lo que quería en la vida, no tenía dinero. Fue para mí horrible. Llegó un momento que decía, *no puedo*. Fue muy duro porque entonces yo le cogí mucho asco a la gente de Granada. Pensaba que no podía haber gente peor.

Entonces empecé a hacer cursos e iba a la biblioteca. Mi primer trabajo fue porque conocí a un chaval en la biblioteca. Él trabajaba con personas mayores y me propuso meterme ahí. Me preocupaba no tener experiencia, pero me dijo, *no te preocupes, si te ven a ti involucrada y con habilidad te puedes quedar*. Así conseguí mi primer trabajo y me empecé a sentir valorada como trabajadora de nuevo. Así empecé a subir un poco, a hacerme conocer aquí. El problema era que este trabajo era tan individual que no conocía a nadie, no tenía compañeros.

Con todo esto volví a caer enferma. Me dieron unos brotes muy fuertes, yo creo que de la tensión y el estrés que tenía, todo lo que llevaba en mi vida, indició de nuevo y caí muy

enferma. Caigo tan enferma que ni yo me doy cuenta. Yo voy con un bulto y me dan la baja inmediatamente. Me ingresan, y yo no le doy ni importancia, veo que exageran. Pensaba que los médicos eran absurdos. No entendía. A los seis meses noto un bajón muy grande, muy fuerte en mi cuerpo. Yo no me podía peinar, no me podía vestir, me caía por los pasillos, perdía muchísimo peso, o cogía mucho peso. Se me iba la vista. Horrible.

Empiezo a tener contracturas, fracturas de pie, de dedos, que casualidad. Así que empiezo con otros trabajos, empiezo a luchar otra vez, haciendo cursos y no me quedó parada. Hago un curso y otro para tener más opciones laborales. El último que hago, pensando que era una pérdida de tiempo, lamentando haberme apuntado, me dice la chica encargada al terminar la clase, que tiene una carta para mí. A mí entonces me suena eso un poco raro. Esta chica empezaba a preguntar que qué es lo que queríamos quienes participamos en el curso. Yo le dije que me daba igual, que podía trabajar en atención al cliente o algo parecido. Entonces me dijo que al día siguiente me presentara para recogerme el currículum. Que estaban pidiendo niñas de dieciocho a veintiún años, y que aunque yo tenía 23, que no habría problema. Pero no fue así.

Al llegar al día siguiente hay un hombre que me atiende y me echa. Saliendo, me encuentro con esta mujer, le comento que no pasado por la edad. Y ella me dice, no, tú no has entrado por la edad, este hombre no ha visto su edad; dándome a entender que había sido otro el motivo para que me echara. Ella coló mi currículum, porque en las entrevistas vio que había gente más mayor. Gente con cuarenta o cincuenta años. Dependiendo de qué edad tenías pedían un requisito.

Al final hago otro curso de tres meses, y estoy trabajando un mes gratis, como una negra, nueve horas. Doy todo de mí y al final me contratan. Pero hasta entonces no vuelvo a ser la que era y a tener el reconocimiento, que como trabajadora, tenía en Madrid.

En todo este tiempo había tenido rechazos de todo tipo. Empecé incluso a tener complejos. Pero me sirvió para plantearme mi identidad. Entonces me conocí como una persona normal. Cabezona, pero una persona normal, no ninguna retrasada mental. No soy como me han querido tratar en el colegio. Soy una persona valiente que he superado ciertas barreras, que creí que no iba a superar. Pero todo lo que viví fue una experiencia muy bonita, empecé a cobrar y me saqué mi carné de conducir.

Pero entendí que tenía que alejarme del que era mi pareja. Igual que dejé a mi familia, tenía que dejar a mi ex y a su familia. Me di cuenta de que este chico era muy negativo; una persona que me influía mucho negativamente, en todos los sentidos y decidí dejarlo. Tomé las riendas de mi vida y me puse a estudiar.

Desde entonces estoy trabajando y estudiando a la vez. Nunca he pedido becas, por haber cotizado, así que aunque ganaba menos dinero, reduje mi jornada para poder asistir a clase. Antes trabajaba de lunes a sábado ocho horas o nueve horas todos los días, pero al entrar en la facultad reduje mi jornada. Yo quería disfrutar yendo a la facultad, yo no quería hacerlo a distancia, eso lo tenía clarísimo. Prefería no ir siempre que quisiera pero explorar las situaciones de estudiar presencialmente. Ver cómo dan las clases y ver cómo cada profesor da una materia. No me hubiera metido a estudiar sino; lo veo absurdo. He venido a experimentar una cosa nueva en mi vida, pero para verla de cerca, no ha estado encerrada en un cuarto estudiando.

Al ajustar mi jornada laboral a los horarios de la facultad pierdo horas de trabajo. Esta situación me obliga a trabajar en sitios que me pagan menos, que cobro menos, y que trabajo bastante más, pero que me permiten compaginar. Así esa lucha continua. Voy ahogada todos los meses, pero bueno eso es lo que hay si quiero hacer lo que me gusta.

Cuando empecé trabajaba en un salón de juegos pero tuve que dejarlo por la facultad. Los compañeros eran todos fantásticos. Trabajar aquí fue una experiencia fabulosa. Entendieron perfectamente mi decisión de empezar a estudiar, incluso me apoyaron, me dijeron que yo valía para eso y para más.

Yo entré para poner cafés, y acabé siendo encargada controlando todas las máquinas. Todos estaban encantados conmigo y eran como amigos totalmente. Un cariño que parecía demasiado. Me fui de ahí y tuve que buscarme un trabajo de cuidadora. Quince años dan para hacer muchos cursos.

Una chica de Cruz Roja me arregló el currículo. Yo creo que la asociación que más se merecen ayuda y colaboración. Trabajan muchísimo y lo hacen fantásticamente bien. Yo estoy encantada, el día de mañana, cuando yo pueda tener dinero, les aportaré. Veo que hacen mucho por la sociedad por lo menos donde yo he estado.

Por la situación que se me presentó al ponerme a estudiar, les comenté que buscaba un trabajo por la noche, o los fines de semana. Un día esta chica me dijo, *que casualidad hoy te iba a llamar. Mi mejor amiga busca para su tía alguien que la cuide los fines de semana. Yo creo que te viene genial.* Esta mujer es psicóloga, y me dijo, *te va a venir muy bien. La mujer que vas a cuidar es profesora, y la que te va a pagar es pedagoga.*

La sobrina de esta mujer con la que trabajo me valora muchísimo; un montón. Para ella soy pedagoga sin tener el título de Pedagogía, porque las capacidades y las tácticas que yo utilizo con su tía son tan fantásticas. Está muy contenta conmigo y me da la enhorabuena por ser como soy. Piensa que llegaré a ser una gran pedagoga; no porque tenga una titulación. Hay que imaginarse trabajar atendiendo a una mujer así. Una mujer que ha sido independiente, que ha sido profesora, y que ahora está perdiendo la cabeza. Es muy difícil, no es fácil. Yo trabajo con ella para que no le dé ansiedad.

Trabajar con ella también me ha ayudado a mí personalmente. Es una mujer muy culta, muy culta, y en cuanto no sé una palabra ella me explica. Es una mujer admirable. En la época de Franco fue una mujer independiente, soltera, que no se casó, una mujer que ha tenido su piso y sus cosas. Para mí eso es un ejemplo. Yo antes me veía como un bicho raro, pero conforme voy conociendo gente que ha tenido el valor de tener su propio carácter, me alegro de las decisiones que he tomado sobre mi libertad.

Lo que yo no esperaba entonces es volver a tener dificultades médicas. Empecé a encontrarme mal. Fui al médico y me hacían pruebas. Al principio pensaban que todo estaba causado por el arañazo de un gato, pero yo no tenía gato. Entonces me dijeron, *bueno usted cuida a personas mayores y en las casas hay gatos.* Creían que podía tener toxoplasmosis. Pero además me dicen que no coma cerdo y que puedo tener una enfermedad que puede dar a las mujeres embarazadas, que yo no lo estaba.

Al parecer esta cuestión unida, según los médicos a que coincidían en mí varias características físicas y genéticas, era la que estaba causando mi malestar. Estar entre los 20

y los 25 años, y tener genes de Asia o de África, conduce a que entre un dos o un uno por ciento de la población con estas características les da esta cierta enfermedad.

Yo no era consciente de lo enferma que estaba. No sabía hasta qué punto. Pero a mí este malestar me dejaba las articulaciones inútiles. Dejo de peinarme, me tengo que cortar el pelo, y ya me quedé como medio inútil.

A los seis, siete meses, un año, me dicen que es imposible que no me hubiera recuperado de lo del gato. Pero yo sigo estando mala, yo veía que iba a peor. Me veía peor que antes. Entonces empiezo a investigar, y a los cinco años me empiezan a salir bultos por toda la cara, me empiezan a salir heridas en la boca, y todo el mundo en el hospital me dice que tengo que ir al psicológico.

Busco un psicólogo, me empieza a tratar, y al tiempo me dice que no es el coco, y me mandan al psiquiatra. El psiquiatra me hace una entrevista de horas, graba mi conversación, la analiza. Pero archiva el informe diciendo que yo no necesito tratamiento psicológico. Para él lo que me ocurría es que al haber pasado tantas adversidades en mi vida, lo que no sabe es como no me he vuelto loca. Que él ve que yo tengo un cuadro muy normal. Yo sigo yendo de urgencias, porque yo sigo estando mala, y hasta que un día empiezo a trabajar de teleoperadora psicosocial.

Este es un trabajo que me empieza a gustar y me deja tiempo para estudiar, y de repente me dan una noticia que es la que menos me podía esperar. Después de un año y medio, o dos años trabajando, me dicen que voy a ser despedida. Que no me pueden hacer fija porque han bajado la plantilla, pero que me volverán a llamar para hacer sustituciones. Yo no me lo tomé muy bien, me da un ataque de ansiedad muy grande, casi tengo un accidente, y me paro en una farmacia. Los dependientes creían que me habían robado, o que me han violado, y me pusieron un tranquilizante.

Con todo esto llegué a mi casa hundida. La enfermedad tuvo más fuerza que yo, salió, y dio la cara. Me propusieron la baja por depresión, para yo seguir cobrando, y hacerle el chanchullo por lo mal que se habían portado. El médico me decía que podía darme de baja hasta que se me acabase el contrato. Para así no tener que ir más a verle la cara a nadie, pero le dije que no.

Seguía mala de tal forma, que un día llego y le digo que estoy mala, que me duele mucho la cabeza. Me dicen que es del estrés, de todo lo que había pasado, y el médico me manda un montón de pastillas. Viendo que no me hacían nada estos medicamentos vuelvo a ir y me dice que es del estrés. Y yo empecé a ver que me trataba de loca. Yo sentía como que no me estaba escuchando. Me levanto de la impotencia, le digo que me parece muy mal médico y que espero no tener nada grave. Que le denunciaría de ser así.

Del mal rato que tenía voy por la carretera y me tropiezo con un hierro de esos que hay por la calle, me doy en la rodilla y me rompo los vaqueros. Tenía las manos y las rodillas raspadas, y voy sangrando al hospital. Subo directamente a la planta de arriba, donde de vez en cuando me analizan qué es lo que me pasaba y nunca sabían. Voy a la dirección de la planta, y pregunto ¿Quién es el directivo de aquí, o quién me puede atender?

Me dicen que está ocupado, digo, *me da igual, dime qué sala es e interrumpo la sala*. Este médico estaba con un paciente y solo me decía, *por favor tranquilízate ahora te atiende*. Cuando me atiende, un muchacho joven, se me queda así mirándome. Digo no me mires como todo

los médicos me han mirado, porque el dolor que tengo es de verdad. Ojalá lo tuvieras solo una noche para saber qué es. Él me dice que me cree y empieza a mirar. Y madre mía, descubren que tengo un bulto pegado a lo que esa la aorta, cerca del cráneo y que es normal que tenga dolores de cabeza. Me ingresan corriendo y me piden mil perdones. Que naturalmente no era el estrés.

No es hasta que me operan del bulto, cuando dan con la enfermedad y empiezo con un tratamiento. Entonces me serené y dije yo no estoy enferma para dejar de hacer mi vida normal. Pero a veces pienso, que ay que ver que mi padre me trajo aquí pensando que estaba ya totalmente recuperada y que estaba bien, y luego a los dieciocho años otra vez enferma. Siempre estoy delicada de salud y siempre de hospitales. Estoy más en el hospital que en mi casa.

En el trabajo intento no decirlo. Cuando me duele actúo lo más normal posible. Los calmantes me hacen efecto pero me agotan. Cuando llego a casa en vez de limpiar la casa, de quedar con mis amigas, ordenar mi casa, me tomo las pastillas y me acuesto. Mi vida es, trabajo/cama, trabajo/cama. Y con la facultad me está pasando lo mismo. Facultad/cama, facultad/cama, y los fines de semana pues cuidando a esta señora.

Lo paso fatal porque es mucha presión y yo noto como que mi enfermedad cobra mucha más fuerza, pero no puedo decir que estoy enferma. Porque encima en el trabajo no les interesa contratarte. Pienso que por tener esos problemas me van a echar. Y en la facultad creen que vas dando lástima, que vas llamar la atención. No me interesa que me etiqueten por eso.

Así que cuando me dan esos dolores en las articulaciones, que noto que me cuesta moverme, pues si me da en el brazo derecho, intento hacerlo con el otro. Intento hacer el esfuerzo y no pensar en ello. Busco trabajos donde tampoco tengo que hacer mucho esfuerzo, para yo poder disimularlo, porque cuando te dan esos dolores es que son horribles.

Sigo yendo al médico. Los médicos me dicen que la enfermedad está controlada pero que siguen sin entender por qué se ha extendido. Antes eran solo los hombros y los codos, pero ahora también son la muñecas y los dedos. En cada dedo tengo un dolor impresionante. Por la noche se despiertan los dolores de tal forma que me despiertan. Siempre estoy casada. Por la mañana me tomo dos o tres cafés, que la gente me dice que es una barbaridad, pero es que si no me tomo los tres cafés no podría. Yo tengo que seguir mi vida. Ahora no hay ganas de investigar. Me han dicho que la enfermedad está controlada. Que tome relajantes para aguar el dolor y ya está.

Muchas veces he dicho *¿Quién no tiene algo?* A mí me ha tocado esta cruz, otras personas tienen otra. Otras veces cuando no me puedo levantar de la cama, cuando tengo vértigos y me caigo en el cuarto de baño y me levanto y no sé en qué día estoy. Me despierto y no sé en qué día vivo hasta que vuelvo en sí, entonces digo, *no quiero vivir, así no, mi vida no tiene significado porque tengo que estar luchando contra un dolor, contra un sufrimiento a diario.* Y sin el apoyo de mi familia.

Ellos creen que estoy enferma porque me lo merezco. Que Dios me ha castigado por las renunciaciones que he hecho en la vida. Cuando he estado enferma incluso, y me han llamado ha sido para mofarse. Yo creí que llamaban para saber cómo estaba. Y mientras yo estaba con cuarenta de fiebre en la cama, una de mis hermanas me dijo que tenía lo que me merecía. Y

sobre todo que no me curaría hasta el día en que yo aceptara que existe Dios. Para curarme, según ellas, debía aceptar que me había equivocado y pedir perdón el resto de mi vida. Volver a servir a mi familia, como es debido, y ponerme el pañuelo.

Según ellas, Dios me apremiará entonces y desaparecerán todos los dolores. Tan solo les colgué diciéndoles, *no vuelvas a llamar más*. Me da pena porque realmente mi padre también sufre porque sus hijos no se lleven bien. Por eso mantengo un saludo en las reuniones familiares pero el amor que yo siento por mi hermana pequeña no lo siento por ellas.

Según ellos la cura de la enfermedad desaparecería si volviese a casa e hiciese la vida que ellos esperan para mí como éxito. Piensan que es una enfermedad que de alguna forma yo he recreado, que no existe. Para ellos me hago la víctima. Para ellos sería mejor que no hable de mi enfermedad porque se avergüenzan. Cualquiera puede pensar que es una enfermedad contagiosa y eso no sería bueno para la familia.

Hay días en los que me deprimó y me vengo abajo. Pienso que eso sí que puede ser algo psicológico, por eso procuro entretenerme y hacer cosas. Intento no hablar del tema; decir que estoy bien, cuando a lo mejor me estoy muriendo de dolor. Porque ya me da vergüenza que cada vez que me pregunten diga, estoy mal, y así todos los días.

Incluso a mi pareja intento no decirle que estoy mal, quiero que la relación coja estabilidad. No quiero tener que alejarme. Quiero que para él mi enfermedad sea algo insignificante. Prefiero estar sola no dar problemas ni sentirme culpable. Es la persona más comprensiva que he visto en mi vida, es un amor. Eso de que los árabes son machistas es mentira, la peor experiencia de pareja que he tenido ha sido con un español, ha sido machista, su familia era machista, su propia madre era una machista, eran personas súper de mentalidad antigua, estando en un país más avanzado.

A mí este niño me sorprende muchísimo. Es una persona que cocina, que me trae el desayuno. Súper ordenado, trabajador, cariñoso. Es una persona que te escucha. No me gusta etiquetar a nadie por países. Creo que en todos lados hay gente buena y gente mala.

Cuando dicen, *es que todos los árabes son machistas y hay que tener mucho cuidado con ellos*, eso no es así. Yo siempre he pensado así incluso, pero habiendo conocido a este chico he visto que no se puede generalizar. Yo venía de una experiencia tan negativa, con un chico de aquí, que con lo que me ha costado salir, me costó volver a pensar en una relación.

Este niño es el que me ayuda todos los días. Psicológicamente me ayuda a avanzar en la facultad, en mil cosas que a lo mejor no me espero. Cuando me va mal en un examen me dice, *no pasa nada, ya la siguiente apruebas*. Te da unas respuestas que dices, *de verdad me acabas de animar, acabas de dar sentido a mi vida*; solo de escarcharlo. Es muy inteligente, sus respuestas son muy inteligentes, habla poco pero lo poco que habla le sirve para poner las cosas muy claras.

Sigo constantemente pensando, es árabe, y sé que allí si una persona tiene una enfermedad tiene que dejar de lado su vida. Cuando se casa una mujer y tiene un accidente tiene que decirle al marido que se case. Yo no quiero estar con alguien con esa mentalidad, por eso le insisto en preguntarle *¿De verdad que a ti no te importa? ¿Y si en el futuro no podemos tener hijos? Y dice, qué más da, no te preocupes, adoptamos*. Siempre tiene una segunda salida.

Pienso hay que ver, que viene de un país, que ha estudiado ahí, que ha estado relacionado con gente más retraída. Encima es de la parte del Rift que no es marroquí marroquí. Gente que incluso si les dices que es marroquí se ofenden. Yo soy de esa zona y allí se supone que no somos marroquí, que somos diferentes a los de Marruecos. Se supone que nosotros venimos Arabia, que tenemos orígenes en Persia.

Yo sé que ahí los hombres son más cuadrículares, tienen la piel más clara, los ojos verdes, azules. Tienen otras formas de ver la vida. Es una sociedad muy unida, no se casan a lo mejor con una marroquí. Por eso yo quiero que este hombre sepa con quién está, qué carácter tengo, cómo pienso. Y la verdad es que cada vez me sorprende más.

Yo lo he rechazado continuamente. Nos conocimos por casualidad, por una amiga en común.

Tengo muchos de estos días en los que me vengo abajo. Me quejo porque estoy trabajando, porque estoy ocupada, pero cuando tengo un día libre me vengo abajo. Veo que todo el mundo sale con sus amigas, hacen viajes, y me pregunto *¿Qué sentido tiene mi vida?* Mis amigos se han casado, casi no viven en Granada. Todas mis amigas están casadas y con hijos y yo sin novio. Me sentía otra vez sola.

Había quedado con esta chica que no era muy amiga mía tampoco. Solo había hecho con ella un curso inicial de inglés. Me llamó para tomar un café y yo no tenía ni un duro, no trabajaba. Me dijo que ella me invitaba. Estamos tomándonos el café y de un momento a otro empiezo a tener mal cuerpo. Mi amiga me dice, *mi casa está aquí, subimos y te dejo una chaqueta*. Subimos a por la chaqueta y empiezan a llamar a su casa constantemente, se asoma ella a la ventana, y le cambia de cara. A mí me asusta incluso porque digo *¿Quién habrá venido?*

Me dice que es un muchacho árabe. Ella sabiendo cómo opino me dice *¿Qué hago le dejo subir?* Estaba lloviendo a cántaros, y el muchacho mojaico. Si lo deja debajo de la tormenta le daba algo. Digo, *súbelo, es tu amigo y es tu casa*.

Al subir el muchacho les dije, *os dejo que yo me voy*. El muchacho que no sabía nada, me decía, quédate a tomar un café. Él ya se había fijado en mí pero yo no en él, porque era árabe y le eche la cruz.

Estando allí comenté que estaba buscando un profesor árabe, que no sabía cómo encontrarlo. Todo el árabe que sé es solo a nivel oral. Todo lo que aprendí con mi abuela y hablando con mi familia me ha servido siempre para trabajar como traductora en congresos, pero a nivel escrito y de lectura cojeo bastante. Nunca he estudiado. Alguna vez he intentado ponerme con ello en una academia pero no he estado más de quince días. Solo sé el abecedario. Siempre he querido retomarlo.

Aprender árabe es algo que tengo pendiente para cuando pueda permitírmelo económicamente. Quiero ponerme porque creo que en un año podría sacarme el b2. Y él me propuso ser mi profesor. Yo conocía un cantante árabe al que me gustaba escuchar y él me dice, *ah pues yo te doy el CD*.

Así es como que se metió en mi vida, siendo mi amigo. Me grabó todos los CDs. Me dijo cuando quieras quedamos. Intentó salir conmigo pero lo rechazé. Le dije que yo no quería estar con nadie de allí. Que no quería una relación porque yo ya había tropezado varias veces en mi vida. Todas mis relaciones habían sido un fracaso tremendo.

Él tuvo una paciencia increíble para conquistarme. Dejó de salir. Yo lo pasé muy mal, me separé de mi anterior pareja teniendo muchos bienes en común. Este chico no quería ceder nada. Cada vez que iba al abogado salía alterada y llorando. Él era el que quedaba conmigo, y yo le decía, *es que mira que sinvergüenzas. Hay que ver cómo va a quedarse con todo.* Y él me decía, *venga va, empiezas de nuevo, míralo desde el lado inteligente, en esta vida todo se paga, ya el karma se lo devolverá. Tú por eso no te preocupes, no llores, solo es una casa. Tendrás en el futuro todo, solo es un coche ¿Qué se ha llevado, seis mil euros del banco? Se ha llevado pues una casa. Pues ya está.*

Yo lo pasé muy mal y él estuvo conmigo. Yo había pintado esa casa con los dolores que tengo. La había decorado. La cama me había costado dos mil euros porque la compré para la columna vertebral. Más cara aún porque mi pareja necesitaba una cama muy grande, para yo no rozarme con él, para yo tener los brazos estirados. Me costó un dineral, y te planteas, *todos eso lo he pagado yo.* Yo sabía cuánto me había costado todo eso. Yo me levantaba cada mañana llorando, con tres cafés y un montón de calmantes. Estaba como una moribunda trabajando para que de buenas a primeras, llegase una niña, que solo piensa en pintarse las uñas. Una niña a la que se lo han dado todo. Hija de un juez. Que ha estudiado su carrera, su máster y que no sabe lo que es la vida. Me dejó por ella.

Y mi actual pareja me decía, bueno ¿Y qué se lleva? Y digo, *eso sí,* me da pena lo que se lleva. Él me dice, *no te preocupes.* Para mí que él estuviera conmigo en esos momentos fue muy importante. Además hizo algo súper bonito que fue devolverme a mi familia.

Llevaba ya muchos años sin hablar con mi familia y siempre estaba con esa culpa. Sentía culpa porque yo sabía que cuando yo les dejara, dejaría de atenderse todo cuanto yo hacía. Sabía que mi hermano, el que tiene esa deficiencia, no iba a tener a nadie que lo respaldara. Yo tenía pesadillas todas las noches. Soñaba de que lo mataban y no podía hacer nada. Sentía una culpa tremenda. Yo sabía que a mi hermano le pegaban palizas. Mientras vivía con ellos yo llegué a defenderlo tanto, que en toda esa zona me conocían entonces todos los chicos. Al yo desaparecer, desaparecía esa figura. Yo sabía que lo podían matar en cualquier momento, que mi familia se desentendería de él.

Para ellos es el loco de la casa. Es súper triste. Luego tengo una hermana, que es súper linda. Yo veía entonces que era una niña muy inteligente, y que se iba a echar cuando yo me fuese. Yo veía en esa niña a una profesional, a un ejemplo. Distinta a todos mis hermanos. Era una pena que no tuviera ningún apoyo. Yo era su apoyo, a esa niña la he criado, al irme yo se quedó como sin madre casi. Cuando ella nació le decían todos mis primos de cachondeo que cuál era su mami, mi madre o yo. Ella me miraba a mí. Cuando yo me marché, ella se desubicó. Yo la vestía. Yo me iba con mi novio y se venía conmigo. Yo tenía una cita o me iba con mis amigas, y se venía conmigo. Esa niña es como si fuera mi hija, le tengo un cariño más maternal que de hermanas. Fue muy duro dejarla aislada, de esa forma. En manos de personas que no la van a comprender. Yo me sentía muy culpable. Sobre todo por esas dos figuras.

En una ocasión lo pasé fatal. Me enteré que la operaban y que estaba sola en el hospital. Cuando supe esto me iba a volver loca. Para mí es de mis favoritas, los quiero a todos pero mi hermana la chica es que es muy importante para mí. Dicen que se parece mucho a mí en el genio, en el carácter. Será porque yo la he criado de chica. Es una copia. La ves y tiene los mismos gestos. Dicen que tiene mucho carácter, que es una niña que no se le puede dominar, tiene mucha personalidad y yo la adoro.

Es una niña que sabe inglés perfectamente, el rifeño lo habla perfectamente, el castellano igual. Habla que es una finolis. Vocaliza tan bien que dices, es que es una niña fabulosa. Y efectivamente al irme yo todo se le ha caído. Yo no me siento responsable de haberla estropeado. Yo no la he traído al mundo. Pero de alguna forma si me culpo de haberle quitado ese apoyo. Se ha desequilibrado. Cuando yo vuelvo, ella y mi hermana mayor habían dejado de estudiar. Solo con una visita mía vuelven otra vez a estudiar. Una visita mía, un día. Ahora están estudiando las dos. Pero ella se siente incapaz de sacarse el bachiller y de retomar sus estudios. Dice que no es capaz. Ella no ha visto la capacidad que tiene. Nadie le ha fomentado esa autoestima. Le han dejado de lado. Nadie la ha escuchado. Es una niña tiene un vacío.

Es impresionante que de no tener relación conmigo, porque ella tenía cuatro o cinco años cuando me fui, ella retome esa relación y cuando saca una buena nota ¿A quién llama? A mí. Saca en Filosofía un nueve, y me manda la foto de la nota. Cuando tiene que exponer, me dice ¿Cómo expongo? Y entonces digo bueno hazlo de esta forma, o de la otra.

Siempre dice, si yo fuera tan inteligente como tú. Y le digo, bueno a ver que no es que yo sea muy inteligente. Ella habla así porque hablan de mí de esa forma, pero yo no soy así. Ella ve que he entrado a la facultad sola, que me he ido de casa y me he defendido sola. Ella piensa que no sería capaz de hacer algo así.

Mi familia me ve como una figura negativa, que me he ido por el mal camino. Ellos piensan que yo, fumo y bebo. Todo eso es mentira. Ella me ve como una figura con valentía, ella dice, *ojala yo fuera así, como tú*. Ella quiere ser independiente. Yo le digo, *si a ti te hace falta dinero o te hace falta algo, yo te pago lo que sea, yo te lo paso*. Pero ella siempre me dice, *no hermana no te preocupes*. Está muy apegada a mí, por eso siento esa culpabilidad. Los psicólogos me lo han dicho, que yo no tengo por qué sentir culpa, porque yo tenía que hacer mi vida. Ella tiene una madre, no es mi hija. Pero de alguna forma pienso que esa niña podría tener hoy en día sus estudios.

Por todo esto yo no sabía cómo rehacer ese lazo con mi familia. Gracias a mi pareja he retomado parte de la relación. Él fue el que me dijo, *pues habla con ellos, no les digas un no. Diles que en el futuro, más adelante, dales esa esperanza, no discutas con ellos*. Empezó a darme pautas que yo vi que daban resultado continuamente con mi familia. Gracias a esto de alguna manera u otra puedes verlos. No hay un lazo muy unido pero yo ya puedo ver a mis hermanos. Puedo compartir con mis hermanos cosas que antes no compartía. Ya no voy con ese miedo de qué me dirán. Me siento respaldada.

Con este chico sé que me puedo desahogar con alguien que está aquí en España pero ha vivido lo que yo y que me entiende. Porque por más que yo le cuente a una amiga lo mal que me siento, no lo va a entender. Él entiende esa desilusión y esa impotencia que yo tengo con lo que mi familia no entiende. Él cubre unas necesidades que ninguno chico que había sido mi pareja había cubierto. Por eso dije, lo voy a intentar, y la verdad es que acabé más enamorada yo de él, que él de mí. Me di cuenta el año pasado, cuando me mandó un Whatsapp una chica poniéndome unas cosas de él horribles.

Yo lo pasé súper mal con él y me di cuenta que era la persona que más me había llenado. Me había cubierto emocionalmente como persona. Lamenté mucho el por qué tenía que cruzarse una chica en mi vida a fastidiar mi relación. Era una loca. Una prima de mi pareja que se ha enamorado locamente de él, se ha obsesionado. Se hizo pasar por su mujer, me mandó fotos con él y con una niña. Yo sabía que él tiene una niña de un matrimonio. Que

lo obligaron a casarse. Algo que fue un trauma para el pobre chaval que tenía veinte años. Lo ha pasado súper mal porque le han quitado a la niña. Esa es una parte de su vida que no le puedes tocar. Se pone muy débil, muy sensible. Esta chica había utilizado fotos de su mujer, y me las había mandado por móvil. Yo me vuelvo loca entonces.

Él me había dicho que se iba de vacaciones, y yo creyendo que iba a recibir un mensaje bonito, romántico, estoy en la biblioteca sin coger las llamadas y cuando salgo empiezo a escuchar insultos de una mujer. A ver fotos de un matrimonio y una niña súper bonita. Y claro yo pensaba que era su mujer, porque qué hacía a las diez de la mañana con su móvil.

Era la fiesta del cordero en Marruecos. Allí se juntan todos. Él dejó cargando el móvil porque estaban haciendo la matanza, y ella que sabía que estaba conmigo, se coló en su móvil y mandó el mensaje, la foto, el audio, y lo borró para que él no lo viera.

Él no quiere nada con su prima. Él se separó al año de tener a su hija, y la mujer se la quitó. A esta mujer le da depresión, odia a su marido y le quita el niño. Él lo sufre de tal forma que tiene un accidente en el que casi se mata y pierde el brazo.

Tiene un brazo que se lo tuvieron que montar. Él pasa entonces muchos dolores, por eso me dice, *es que yo sé los dolores que pasas. A mí me han tenido que cortar mi propio hueso de la cadera para ponérmelo en el brazo; sé lo que me estás diciendo.* Él dejó a su mujer. Él odia a su mujer porque le ha quitado a lo que más quiere, a su hija. Se lo dijo por el móvil, *no vas a volver a ver a la niña.* No tiene ningún lazo con su hija. Y encima esta chica, por la nacionalidad, por venirse a España tiene reflejadas sus esperanzas en casarse con su primo. Para ella piensa, *éste va a ser mi salida.*

Él es muy bueno, es un buenazo. Ella pensaba manipularlo para venirse a España, pero cuando se enteró de que está conmigo, de que tenía pareja, pues se volvió loca de celos. Yo lo pasé súper mal, lo pasé, muy mal, muy mal, muy mal, incluso rompimos. Hasta que mi hermana, descubre que es una prima. A mí me cuenta la historia él pero no le creo.

Mi hermana descubre que tiene una prima, y esta muchacha le ofrece a mi hermana dinero creyendo que es un chico. Seis mil euros por pasar la frontera le daba. Así me di cuenta de que todo lo que me estaba diciendo mi pareja, de que todas las explicaciones que me dio, es verdad.

Veo que esta chica lo que quiere es pasar la frontera. Que no está enamorada de él. Por eso decido darle una oportunidad y que se explique.

Pero entonces yo me quedé fatal. Después de la fiesta del Cordero era mi cumpleaños, entonces yo le dije, *gracias por el regalo que me has dado. Es fantástico. Me he enterado de que estabas casado. Espero que la vida te lo devuelva, y como tienes una hija, espero que lo sufra tu hija, para que tú lo veas de cerca, y le colgué.* Pero él después de quince años pasó un día de comer con mi familia. Todos juntos celebramos mi cumpleaños por primera vez. Algo muy emocionante. El mejor cumpleaños que yo he tenido aquí. Así me doy cuenta de que este chico merece la pena. Es fantástico de verdad.

Ahora cuando vuelvo a Madrid la relación con mi hermana es divina. Toda mi ropa es de ella. Tengo dos hermanas que son dos amores. Una tiene 24 años y la otra tiene 20. Son preciosas la verdad. Mi madre, cada vez que estoy allí está muy cariñosa, muy tierna. Siempre me hace ver que le gustaría que yo volviese, pero no me lo propone directamente.

Yo creo que ella tiene miedo de decirme, *vuelve*. Ella sabe que eso para mí no es fácil. Hemos estado quince años sin hablar, y teme que volvamos a perder la relación que hemos conseguido ahora. En estos quince años, cada vez que me lo ha dicho le he cortado la conversación, igual que a mi padre.

Ahora lo que hacen es que sean mis hermanos varones los que me insistan en la idea de volver. Mi familia pretende que ellos me obliguen a que vuelva de alguna forma. Vuelven a cometer el mismo error. Vuelven a querer controlar mi vida.

Un día llegué a discutir incluso con mi hermano pequeño por esa razón. Este niño tiene 22 años y estaba juzgando mi vida, mis decisiones, mi libertad. Por eso le dije, *yo no juzgo el camino que has escogido. Y no significa que esté de acuerdo. Tú dejaste los estudios y trabajas lo que trabajas. Te explotan porque tú quieres. Tú podías estar en un lugar que te mereces, y no lo has hecho porque no te ha dado la gana. Has escogido el camino fácil, y has hecho el vago porque tus padres no te exigen. Todo eso te ha pasado la factura toda la vida. El me dijo, eres tú la que tienes una factura que pagar. Y lo estás haciendo con los dolores. También porque tú quieres. Aquí podríamos cuidarte.*

Me parece lamentablemente que él me juzgue. Él es una persona que ha podido tener una personalidad. Podría haber tenido un mundo mejor, y ha elegido lo más fácil. Ha retrocedido; es lamentablemente. No va a conseguir nada en la vida, y el día de mañana se va a arrepentir. Algún día me dará la razón. Es lamentablemente. Yo lo veo fatal.

Es como saber que te vas a tirar de un puente y que te vas matar, pero te vas a tirar igualmente. Es un suicidio ¿Qué está haciendo él por su vida? Tiene 24 años y se ha casado sabiendo que su matrimonio sería un suicidio. Se ha casado con una niña de 18 años y lo único que hacen es matarse. No saben lo que es el respeto. No saben escucharse, quererse, amarse, no saben nada de eso. No tienen valores. No tienen unos principios. No aspiran a nada y lo más lamentable es que se creen que lo saben todo.

En esta vida nadie sabe más que nadie y todos debemos aprender de todos. Cuando hablan conmigo, me repatea. Un día le dije al que se ha casado, que si me seguía juzgando de esa forma que le iba a cruzar la cara. Me habla como si tuviese un retraso mental, porque no me he casado, porque soy mujer, y porque soy la vergüenza la familia.

En realidad lo que les pasa a él, y a toda mi familia, es que solo piensan en el qué dirán. En la imagen que da la familia. Ellos no se dejan llevar más. No por la religión, sino por el qué dirán. No tienen personalidad. En cuanto dos amiguitos le dicen, *mira esa que guarra es porque se ha tomado un café con el vecino de en frente*, ellos le creen y le siguen avergonzados porque su hermana hace lo mismo. No entiendo que por esto agachen la cabeza. No entienden que están en España, y que esa chica, igual que yo, hace lo que le da la gana. No tienen nada que decir a esa chica, no es su propiedad. Cuando esta chica vive, no te está haciendo daño a nadie.

Es lamentable que ellos agachen las orejas y no sepan defender la libertad. Se dejan llevar por todo lo que se les dice. Pero eso es problema de ellos, no mío ¿Cómo no piensan en que todo eso puede pasarle con su hija? Siempre se les va a criticar. Nunca van a ser felices. El problema son ellos. Crítica y malas lenguas siempre van a haber ¿Quién eres tú para juzgar a la vecina? La vecina no sabe ni dónde se sitúa geográficamente ¿Cómo te puede afectar lo que diga esa mujer? Una mujer que necesita de alguien para que la acompañe a coger el teléfono ¿Me va a preocupar a mí que esa mujer diga que soy una fulana? Genial. Prefiero ser una fulana que una mantenida por un hombre. Prefiero eso que tener que

callarme cuando él me lo diga. Sinceramente me da pena porque son mis hermanos, pero es lo que pienso.

Para él soy un fracaso como mujer, como persona, como hermana, como hija. Él no puede ir con la cabeza levantada por mi culpa, dice. Cuando me habla constantemente me dice *¿Lo comprendes?* Como dejando entre ver que yo no tengo capacidad para entender lo que me dice. A mí que una persona me esté diciendo todo el rato diciendo *¿Lo entiendes?* Me parece una falta de respeto. Tuve que decirle que cuando se dirigiese a mí intentara saber cómo dirigirse. Que cuando aprenda a dirigirse a mí me hable, pero no antes. No me hables de esa forma.

¿Qué ha hecho él para juzgarme a mí? Con 24 años podría tener una carrera perfectamente, y con una buena beca. Pero ¿Qué ha hecho? No ha hecho nada. No ha conseguido nada. No tiene un trabajo. No ha cotizado en su vida. Él ¿Qué ha hecho? Estando con sus padres, y teniendo las salidas que ha tenido, más que yo por ser un hombre, podría haber hecho mil cosas, y no lo ha hecho. Una persona así, a mí no me puede venir a juzgar. Si me lo dijera otra persona quizá me vengo para abajo, pero una persona que no ha conseguido nada en la vida, no.

La pena es que me pregunto ¿Cómo es posible que piense de esa forma? Sus padres han venido aquí, han sufrido, han dado su vida por el futuro de sus hijos. Han intentado sacarnos adelante. Para ellos todo esto ha sido muy duro. Él además ha estado en un colegio en el que no ha vivido lo que yo. Él ha tenido amigos españoles, ha tenido una novia de cinco años, española, fantástica, fabulosa. Pero que ha terminado dejando por ser española. Has hecho sufrir a esta chica. Una niña que ha montado un negocio y aparte se ha sacado su carrera. Él ha perdido a la mujer de su vida. No se ha dado cuenta que es la mujer de su vida, pero la ha perdido. No ha hecho nada. Ha ido metiendo la pata en todo.

Cuando la vida le ha estado ofreciendo una oportunidad fantástica no ha hecho nada. Yo no puedo sentirme mal por lo que me diga mi hermano. Muchas veces me siento culpable porque digo, todo lo que he hecho no ha merecido mucho la pena porque me sigo sintiendo sola. Pero cuando estoy ahí con ellos y pasan estas cosas, pienso, madre mía, si es que aquí yo no aguantaría ni un día. Los comentarios machistas. Yo no puedo con esas cosas. Yo no he nacido para servir a nadie.

Ellos piden que vuelva a casa y que allí me cuidaran como es debido por mi enfermedad, pero yo sé que eso no sería así. Y se lo dije. Esos cuidados serían dos días, al tercer día yo me tendría que buscar la vida. No tengo por qué pagar ninguna factura. He elegido la vida que quiero. Pero esto es algo que él no entenderá jamás. Para él todo lo que me pasa está causado por renegar de mi religión, de mi cultura y de mi familia. Él no es una persona que pueda comprender algunas decisiones como la mía. Ni concibe ni respeta mis decisiones. Él dice que ni entiende mi postura ni la entenderá. Lo que él sí que no entiende es que yo no espero que lo entiendas. No busco su aceptación. Igual que yo no acepto su decisión y me aparto. Él no tiene por qué meterse en mi vida.

Mientras yo estuve en Madrid intenté educar a mis hermanos según yo entiendo la vida. Pero en su caso, es él quien constantemente choca con una pared en su vida. Él puede reventar su vida, pero conmigo que tenga mucho cuidadito, porque nadie, nadie, nadie, viene a decirme a mí qué tengo que hacer. Él debería no hacer ciertos comentarios hacia mi persona. Siempre le digo, *ten cuidado, conmigo no te pases. Pásate con quien quieras pero no conmigo.* Ese tipo de cosas tocan mi sensibilidad, como mujer y como persona. Él puede hacer lo

que quiera. Yo he luchado a lo largo de mi vida para que me respeten, y no va a venir él a no respetarme. No se lo permito. Ni a él, ni a nadie. A mí no me gusta que me hablen mal si yo no hablo mal a nadie. Es el principio de la educación de cualquier ser humano.

Yo no puedo volver a mi casa. Eso lo tengo claro. Después de quince años de sufrimientos, si algún día vuelvo a casa, es para demostrarles que una persona, por ser mujer no es menos persona. Las mujeres podemos ser más capaces que un hombre. Yo no digo que un hombre sea menos, pero nosotras tenemos carácter y fortaleza. Volvería a demostrarles que se han equivocado en ese sentido. A ellos y a mí misma. Demostrarme a mí misma que la mayoría de la gente se ha equivocado conmigo. Empezando por la maestra que renegó de atenderme educativamente. Una maestra que pensaba que yo era una persona que no iba a llegar a nada. Que no iba a poder entrar a una facultad, tan solo por haberme incorporado a la escuela tarde, y porque mis padres son inmigrantes. También quiero demostrarme a mí misma que se han equivocado, y que yo puedo hacer lo que quiero.

Todo esto ha sido en mi familia una revolución histórica. Para ellos he sido una mujer que se fue de casa. Eso es algo por lo que en Marruecos, el pueblo entero me conoce. Moriré dentro de cien años y dirán de mí que fui la primera mujer que se fue de casa y decidió qué no quería para su vida, y luego volvió. He sido la primera mujer de toda mi familia, del pueblo, y de casi toda la zona de donde yo vengo, que ha estudiado, que se ha ido de su casa, que se ha independizado, y sobre todo, que ha hecho lo que ha querido. Y que encima ha tenido la cara dura de volver a su casa y decir, *mira lo que he hecho*.

Yo no entiendo qué les ha pasado a mis padres. Viven como si fuera la Edad Media. Cada año retroceden más mentalmente. Mi padre siempre ha sido muy moderno y ahora le ha dado por ponerse la chilaba y dejarse barba. Algo que antes no había hecho. Mi padre no había rezado en su vida. Y para colmo mi madre adora el burka. Me dice que no se lo pone porque no la dejan, pero que ella se lo pondría. Cada vez que la escucho me sorprende más. Tienen unas conversaciones tan machistas, tan antiguas, tan primitivas, que no van más allá.

Lo peor es que me temó que todo esto viene de mi decisión de marcharme de casa. Cuando yo me fui de casa, mi padre lo pasó, tan, tan mal por mí, que tomó una decisión muy drástica. Se fue del chalet en el que vivíamos a una zona que es todo lo contrario al barrio acomodado donde empezamos vivir. Se fueron al campo. Viven en un polígono; cerca de donde viven todos los gitanos que no van al colegio.

Viven en una sociedad pues que no avanzan, que se han quedado ahí estancados. Allí la gente no lleva a los niños al colegio. Por ahí no pasa ni la policía porque les da miedo. Según él, se llevó a la familia allí para que las niñas vieran el ejemplo de las vecinas e hicieran lo mismo que ellas, y no lo que yo hice. Ellas tienen una mentalidad de allí de Marruecos. Se han casado. Una de ellas se casó y se divorció, y ahora hay que cuidar de sus cinco hijos. La otra se ha casado y ha empezado a ponerse el pañuelo.

Lo peor de todo esto es que mi padre ha conseguido el resultado que buscaba para la familia yendo a vivir ahí. Todo el retroceso de mis hermanos viene de mudarse al polígono. Hacen lo que ven que hace el vecino de enfrente. Alguien que está todo el día en su casa durmiendo y que pega a su hermana. Una chica que por planchar mal la camisa se le pega un grito. Eso es lo que ven día a día y eso es lo que creen que es normal. Mis hermanos ya no salen porque si sales te miran, te siguen, se lo dicen a tus padres. Controlan cuántas

horas has estado fuera para que tus padres te castiguen. Sin darse cuenta imitan lo que hacen los vecinos. Mi padre ha vuelto como para atrás.

Esta deriva de mi padre, hacía una forma de pensar tan atrasada, me ha hecho incluso tomar una posición más de respeto hacia él y hacia estas formas de pensar que tiene ahora. Cuando voy a verles yo también me pongo el pañuelo. Por mi padre, porque es una persona mayor, y porque la última vez que me vio casi le da un infarto. Así es que me pongo el pañuelo cuando estoy allí, pero cuando salgo me lo quito.

Él sabe perfectamente que no me lo pongo en mí día a día, pero bueno por respeto a él me lo pongo igual que cuando voy a Marruecos. Así no doy más disgustos a la familia. Al fin y al cabo le veo una vez al año y ellos son felices. Siempre tienen la pequeña esperanza de que algún día volveré, retrocederé y diré me he equivocado. Pero no. Eso no será así.

Mis padres no vuelven a Marruecos por la enfermedad de mi hermano, sino ellos volverían de buen gusto ahora que se sienten identificados con Marruecos. Desde que se han metido en el polígono y han ido para atrás, como que se siente muy identificados. Ellos tienen una casa que compraron muy chula en Marruecos. La ha decorado como ha querido y a él le encantaría volver a Marruecos, no regresan por el niño. Mi hermano aquí tiene su paga, su colegio y está atendido decentemente. En Marruecos no lo podrías dejar ni que salga fuera, porque los niños chicos se meten con él. Si no fuera por esta circunstancia ya hubieran vuelto.

Yo voy a visitarles de vez en cuando e intento mantener una relación cordial. No quiero perder de nuevo la relación con mi familia totalmente, pero tampoco quiero volver. Ahora quiero terminar mi carrera, trabajar y hacer mi vida. La vida que yo quiero.

Yen

Mi nombre es Yen y tengo 14 años. Hasta hace cuatro años vivía Shanghái, la ciudad donde nació. Ahora vivo en España, en Armilla, una localidad de la provincia de Granada. Aunque antes ya vine a España algunas temporadas y viví en la ciudad de Baeza, en Jaén. Ahí mi madre tenía un comercio de ropa, aunque ahora trabaja en otro sitio en el que está más contenta. Con las tiendas de ropa no se gana mucho dinero.

Mientras mi familia y yo vivíamos en Shanghái, mi padre trabajaba en algo relacionado con la construcción, aunque no recuerdo bien dónde. Mi madre ya estaba en España, y creo que incluso antes de poner el comercio en Jaén estuvo trabajando en Granada y viviendo en casa de mi tía. Hasta que luego se fue ella a Jaén.

En España viven más familiares, mi tía mayor y mi tía menor, y hasta donde yo sé incluso algunos primos. Aunque no sé por qué decidieron venir a España cada uno de ellos.

Con la familia que se quedó en China seguimos en contacto. Y con la que está en España nos juntamos para alguna celebración de una festividad china. Más allá no solemos vernos mucho porque todos trabajan.

Es curioso como aquí solo nos juntamos para comer cuando conmemoramos estas fiestas, allí aparte de la comida hay más actividades, hay fuegos artificiales o juegos para los niños, y en la televisión siempre ponen programas para la ocasión que se repiten cada año. Ahí en China la celebración ocupa más días y nos juntamos mucha más gente, llegamos a llenar tres mesas para comer. Allí se junta más gente y se comen más comidas. Estando en España aprovechamos estas ocasiones para reunirnos. En Granada hay muchas tiendas chinas que venden productos de China y esto nos facilita recordar estas celebraciones.

Mi familia no es la única que salió de China, hay mucha gente en China que migra.

En el caso de mis familiares, yo creo que todos vinieron a España en busca de más oportunidades, para buscar trabajo. Aunque es cierto que nunca he hablado con mi madre sobre por qué decidió venir a España, o cómo fue su llegada a este país y cómo resolvió todo el tema del papeleo; aunque ya digo, yo creo que sería para tener más posibilidades. En China mi madre vivía en un pueblo donde las oportunidades eran más limitadas. Después de venir no creo que ella se haya planteado volver a China.

En España mi madre ha tenido más facilidad para encontrar trabajo, pero mi padre no, ya que él no tiene seguro. Por eso mi padre ahora está ayudando a mi tía en la tienda. Él aún no tiene los papeles pese a que lleva aquí seis o siete años. No sé por qué, no sé cómo funciona el tema de los papeles.

En mi caso, cuando estaba en China ni siquiera sabía que había un país que se llamaba España. Pero cuando vine aquí vi que había muchos chinos. En China es verdad que no he visto muchos periódicos, pero no recuerdo que se hable sobre España. Bueno, excepto sobre fútbol. Ahí se ve mucho fútbol mundial.

Cuando mi madre se vino a España yo tendría unos tres años. Entonces yo me quedé a cargo de mi tío abuelo. En ese momento él vivía con su hija, y aunque ella no era una niña como yo, era una mujer más mayor, vivía bien con ellos. Mi padre también estaba ya en

España. Entonces decidieron que lo mejor sería que me quedase en la residencia del colegio.

De mi infancia en China recuerdo que el día a día era muy monótono. Mientras vivía allí no salía mucho. Estaba en la residencia e iba a clase, no tenía más actividades.

En el caso de mi familia, primero vino mi madre a España, luego mi padre y después vine yo una temporada. Aunque volví a China después de un año, hasta que mis padres tuvieron a mi hermana, entonces yo ya me volví a España definitivamente. En China estuve hasta los 7 años más o menos. Con unos ocho o nueve años estuve viviendo en España, estuve incluso en el colegio, pero luego volví a China como digo, hasta que tuve 10 años y ya me quedé definitivamente en España. Lo que no recuerdo es con quién viajaba a China y España respectivamente. De esos viajes solo sé que prefiero viajar desde Shanghái, en los aviones que vienen desde ahí hay pantallas y juegos. Otra opción de viaje es venir desde Rusia, pero no me gusta. En el avión desde Shanghái hay buena comida. Pero en el avión que viene por Rusia solo te ponen patatas, y muy pequeñas, solo ponen una especie de ensalada con trocitos muy pequeños de patata. Por lo general estos viajes son caros y suelen funcionar a diario. No sé por cuánto te puede salir un billete de avión, depende de lo largo o corto que sea el viaje, por eso normalmente no viaja toda la familia. Casi no viajas, aunque nosotros ahora sí que vamos a viajar todos, por las vacaciones de verano. Mis padres están organizando todo, aunque bueno ahora solo es un plan, un pensamiento, todavía no se ha asegurado todo lo relativo al viaje, pero se está planteando la posibilidad.

Desde que me vine definitivamente a España no tengo mucho contacto con mi tío abuelo. Tan solo contactamos por algún festivo. Es complicado mantener el contacto con China porque tenemos un horario diferente. Cuando yo vuelvo del colegio allí ya es de noche, y así es complicado mantener contacto. Además ellos están durmiendo a las 9, muy temprano en relación a España. Y cuando allí se despiertan, aquí ya son las dos o las tres de la mañana y ya estás dormido. No hay mucho tiempo para coincidir y poder hablar. Por eso mientras vivía aún en China y mis padres estaban en España, solía hablar con ellos tres o cuatro veces al mes. Lo que sí que es cierto es que ahora con WhatsApp es más fácil verse las caras.

Estas diferencias de horario afectan también a las comidas. En China se almuerza a las 12 de la mañana, en España a las dos. Y la cena en China se toma a las 5 de la tarde. Es verdad que estos cambios los llevo bien, solo que a veces tengo hambre a deshora.

Fuera de los cambios de horario no veo diferencia entre España y China. Cuando llegué a España no me llamaron la atención muchas cosas. Para mí el cambio de país ha sido como una mudanza más. Es como mudarte, cambias a otra casa y sigues viviendo. No veo mucha más diferencia. Es cierto que cuando llegas tienes la sensación de que todo son cosas nuevas, pero bueno, con dos o tres días aquí ya no pones mucha atención en ese tipo de cosas.

La decisión de que yo me viniera a España se puede decir que fue mía, aunque tampoco tenía elección porque mi madre y mi padre ya estaban aquí. Yo tenía 7 años y mi padre organizo todo el viaje. En China tenemos muchos deberes en verano, no quería hacerlos y prefería venirme a España. Todo esto tuvo que ver con que no me gusta hacer los deberes, sé que puedo hacerlos, pero no me gusta. Así que yo quise venir y vine.

La escuela en China se estructura de manera diferente. Ahí la jornada escolar dura hasta las seis de la tarde, las clases son de 35 minutos, y hay cinco minutos de descanso entre medias, muchos de los cuales se aprovechaban para hacer deberes. El curso se divide en dos partes, un primer y un segundo semestre. Aunque solo hay una especie de notas al final de curso y no por cada trimestre como se hace en España. Allí lo que hacen es ir haciendo como controles y al final de curso se hace un examen. De ese examen final es de dónde sale la nota, que se calcula sobre 100.

La escolarización en China es obligatoria hasta los nueve años. Después se puede elegir entre un colegio privado o público para continuar estudiando. Hasta los nueve años es gratis, pero después tienes que pagar. El colegio privado cuesta más dinero, pero tiene más cosas. En China es mejor estudiar en un colegio privado, por el nivel del material, de la enseñanza e incluso de los profesores. Aunque los libros son gratis en todos los cursos y para todos, incluso te los puedes quedar. Solo tienes que comprar algún libro puntualmente.

En mi caso yo continúe en un colegio privado y en la residencia escolar de este centro. Cuando mis padres estaban ya en España, yo vivía en el colegio, pese a que podía ir andando al colegio desde casa. En China más de la mitad de los estudiantes viven en residencias escolares. Ahí nos daban merienda e incluso cena y en mi caso los fines de semana me quedaba en casa de mi tío abuelo. Él vive en una zona donde hay mucha familia cercana por parte de mi padre a la que solía ver. Hay mucha familia de mi padre en China, ya que mi tatarabuela tuvo 7 hijos. Es una familia que sigue en contacto y que suelen juntarse para comer cuando hay una celebración.

No podría decir si el sistema educativo en China es mejor o peor con respecto al español, y no creo que sea más estricto, diría que es igual que aquí. Creo que esta percepción depende de dónde hayas nacido y del país en el que te hayas acostumbrado a estudiar. Aunque pienso que en China terminas sabiendo más, en el sentido de que se estudia más rápido. En España me parece que se repiten los mismos contenidos una y otra vez.

Sobre los contenidos de los libros en China recuerdo que en el libro de Mates siempre salían 4 personajes, hablando o jugando. Por lo general los libros en China introducen los contenidos con menos letras que aquí. A cambio de texto, introducen más imágenes, como dibujos. Los libros en China se trabajan más como un comic que como un texto extenso. En los libros de Lengua no, pero en los otros sí.

En China se entiende a un buen estudiante como alguien educado, y un mal estudiante es el que no hace nada. Un buen estudiante no está siempre haciendo ruido. En el colegio en China hay una frase que se dice mucho, “no hay tontos ni listos, solo hay esfuerzo y no esfuerzo”.

Las vacaciones en China son, un mes en invierno, que coincide además con el año nuevo chino, y dos o tres meses en verano.

La política no me interesa, no sé si es o no muy diferente a la de aquí.

Como comenté al comienzo de este relato, con ocho años me vine a España, estuve un año escolarizado en Jaén, después volví a China un año y continúe allí mis estudios; y a los 10 volví de nuevo a una escuela española.

Mientras estuve en Jaén fui a la escuela. Pero no estudié bien porque no entendía nada. Allí me dormía en todas las clases porque no entendía nada, pese a que estaba en clases de español. Así que me volví a China. Entonces tendría unos ocho o nueve años. Me reincorporé con normalidad al colegio en China. Excepto a las clases de inglés. Al volver de España había perdido soltura en pronunciación en esta materia. No sé por qué en España parte de las clases de inglés se dan en español. En China se da más vocabulario y menos gramática que en España. También es cierto que al volver de nuevo a España tenía más nivel de inglés. Y seguía sin entender por qué algunos compañeros, en lugar de seguir las clases de Inglés, leían libros en inglés. La profesora se lo permitía.

De aquello recuerdo, aún sin saber por qué, que en China estuve escolarizado en los cursos correspondientes de segundo a cuarto. Ahí los cursos se estructuran de manera diferente, pero vienen a ser lo mismo. En China hay tres cursos que son como la ESO, en lugar de 4 años como en España. Y el bachillerato son otros tres años, en lugar de los dos años que son en España. Pero suman lo mismo. El caso es que cuando volví a China me metieron de nuevo en clase de segundo de primaria. Aun cuando yo ya había cursado este curso en España. Sigo sin saber el por qué de esta decisión. Entonces no me costó mucho reincorporarme al colegio en China. Eran cosas que ya conocía y ya entendía el idioma.

Después de vivir en la residencia en China, cuando llegué a España, volví a vivir con mi madre. Entonces iba y venía de casa al colegio, aunque claro aquí terminaba a medio día. Lo que recuerdo de entonces es que volví a hacer cosas de casa entre todos y que solía estar solo para comer. En casa nos repartimos las tareas. Yo suelo lavar los platos y por las noches a veces seco la ropa o barro. Y mi padre también se encarga de hacer cosas. En China el papel de la mujer y del hombre es casi igual. Aunque ahí las mujeres son más fuertes, más controladoras.

En España a lo largo de la semana voy al colegio, a la iglesia y no mucho más.

Con mis compañeros de colegio en China sigo teniendo trato, pero no hablo habitualmente con ellos. Ahí en China muchos compañeros después de clase se van a su habitación a estudiar álgebra. En China no tengo muchos amigos, porque la gente suele estar en casa. Aunque aquí en España tampoco tengo amigos. Aquí tengo relación sobre todo con otros chinos por la iglesia, a la que voy cada domingo. Es una iglesia de chinos y de religión cristiana. Mi abuela era cristiana, aunque la iglesia es diferente en España que en China. En China, mi abuela va a la iglesia a cantar, incluso comen y cocinan allí. La iglesia está en un pueblo donde más o menos todos se conocen. Sin embargo en España ir a la iglesia se trata más de leer la biblia.

Cuando estaba en Jaén también había iglesias, pero no iba. Y aquí es que bueno, hay un campamento de verano y cada año yo participo. A estos campamentos van chicos de iglesias de aquí de Granada, de Almería, y de otras provincias. Desde que se organizó el primer año he ido. Así he conocido a más gente de otras iglesias. En la iglesia hay chinos que no hablan chino, pese a que es una iglesia de chinos.

Las asignaturas no diría que son muy diferentes, aunque en China por ejemplo no hay asignaturas como las de aquí sobre Ciudadanía. Lo que sí recuerdo de allí es que había una asignatura, que yo la tenía, sobre cuentos.

Lo que más me llamó la atención cuando llegué al colegio en España es que todo lo que estudiaba me resultaba más fácil. Y que al contrario que en China, se repiten mucho los contenidos. Si es necesario se pueden retomar las lecciones de una clase hasta que queden claros para el alumnado. En China no se espera que se repita una clase, se da una vez y se entiende por dada. Allí son más de te enseño y si no entiendes es tu problema. No repetían un tema muchas veces.

En Jaén, cuando estaba ya en sexto, al terminar el colegio me vine para Granada. En el instituto tenía clases de español. En primero de ESO tenía dos o tres horas de español a la semana, y en segundo pasaron a ser unas cuatro horas más o menos. No noté diferencia en el paso del colegio al instituto en España. Son los mismos compañeros de clase, unos 26 o 30.

En estas clases de español, y dependiendo de los horarios, estábamos más o menos compañeros y compañeras. Esto se debe a que hay algunas clases en las que sí se puede ir a clases de español y otras en las que no. En mi caso, yo no podía salir de todas las asignaturas para ir a clases de español, solo me lo permitían en algunas. Yo solía salir en asignaturas como las de Cambios Sociales, Género, Francés, Lengua o Matemáticas. Sobre todo en Matemáticas porque se me daban bien.

De estas clases solo salimos los que tenemos apoyo de español. Y dependiendo de la conexión entre los profesores o profesoras de estas clases, con la profesora de español, era más o menos fácil que pudiéramos salir. A veces pasa que salimos en una asignatura sin ningún problema, hasta que cambian al profesor y a éste no le parece bien. A mí me pasó esto con la clase de Educación Física. En este caso el nuevo profesor no conocía a la profesora de español. Quizás sea por eso.

En los casos en que las asignaturas que dejábamos para ir a clases de español tuvieran examen, aunque no hubieras ido a clase, tenías que hacer el examen. Y en el caso de que no tuvieran examen pues trabajabas en clases de español y ya está.

En las clases de español tenemos diferentes actividades. La profesora de español es quién elige lo que vamos haciendo. En mi caso seguía mis actividades en un cuaderno y hacíamos concursos de relatos. Otra de las actividades que se suelen hacer es tirar unos dados con dibujos y a partir de esas imágenes hacer frases. Los materiales de clase siempre nos lo daba la profesora de español. Ella se encargaba de darnos fichas o libretas. Una vez incluso

salimos de excursión al teatro con ella, cuando ya estábamos en el instituto, cosa que con el resto de profesores y materias no solemos hacer.

En las actividades del instituto participamos con nuestro grupo de clase ordinario, no con el grupo que formamos en clase de español. En estas actividades participamos, como es mi caso, con mi grupo de clase de tercero de la ESO.

La profesora de español, además de las actividades que hacemos en clase, nos ayuda a preparar los exámenes de otras materias. Con ella trabajamos cosas básicas, y cada uno trabaja sus materiales porque somos de cursos distintos. Lo que sí trabajamos todos por igual en las clases de español es el mismo a nivel de lenguaje, en este sentido la profesora nos enseña lo mismo.

Sin estas clases de español no sé si hubiera aprendido igual el español. No sé si en el caso de que la profesora de español hubiera estado en todas mis clases, hubiera aprendido más español. Por lo general cada uno de mis compañeros y compañeras han aprendido español a diferentes ritmos, unos antes y otros después; depende del sitio del que vengan, del país del que vengan, no es lo mismo venir desde Inglaterra que desde Japón. Y también depende del tiempo que lleves en España. Para mí fue complicado empezar a hablar, aunque sí que iba entendiendo antes de hablar.

Que las clases de español se den en un aula diferente a mi aula ordinaria no creo que sea un problema. Creo que hubiera sido igual si la profesora de español hubiera venido a mi clase. Yo veo las clases de español bien, porque ayudan mucho. No sé en qué podían mejorar.

Yo estuve en clases de español tres años, dos años en el instituto en Granada y otro año en primaria en Jaén. No sé si otros compañeros que han estado en esas clases de español han estado más o menos años que yo. En el caso de Jaén, si tú le decías a los profesores que ibas a español todos te dejaban salir. Allí tenía unas tres horas de español a la semana, cada lunes, miércoles y viernes.

Creo que mi primo también dio clases de español en Granada, incluso con la misma profesora que yo, durante dos años. Aunque no estoy seguro.

Por el momento no quiero pensar en si seguiré o no en España. No me gusta estar pensando en el futuro. Siempre digo que no hay que planear nada. Aunque al menos de aquí a tres años seguiré estudiando aquí. Y sobre ir a la universidad, pues no sé, a ver qué puedo conseguir. Hay muchas cosas que sé hacerlas, que se me dan bien, pero muy pocas me gustan. Todo depende de la inspiración que tenga. De que me dé la chispa. En Lengua Castellana y Literatura me pasa, cuando estoy inspirado pues sí escribo. Lo de copiar cosas se me da bien, como la gramática, pero cuando tienes que memorizar algún contenido eso es algo no se me da bien.

Al final hablo chino, inglés y español. Aunque ahora también estoy introduciendo francés, pero porque quiero hacer el bachillerato de Ciencias, y en bachillerato Francés es una asignatura obligatoria. Voy a escoger el bachillerato de Ciencias porque la lengua no se me da bien. Para hablar en otro idioma tengo que estar continuamente pensando, para no cometer fallos gramaticales. Suelo hablar más en chino, porque el español aún me cuesta y tengo que estar continuamente pensando qué digo.

Para las clases de español no sé cómo eligen a quiénes van. Yo he visto que hay extranjeros que no van a clases de español. Me llama la atención que haya algunos compañeros que vienen de Brasil y que no han ido a estas clases de español. Incluso algunos compañeros chinos.

A grandes rasgos, la diferencia que encuentro entre las escuela de China y España es la cantidad de deberes que mandan. Por lo demás las materias son más o menos iguales, excepto Lengua. Ahí en China se da más literatura, se trata más de leer textos y saber palabras.

En China todo lo que es Historia o Geografía, se une en Ciencias Naturales. Ahí las materias más importantes, las principales, son las clases de Lengua, Matemáticas e Inglés. Las otras no son importantes. Tanto es así que solo te dan notas de esas materias, de las otras no, aunque hay examen, pero no vale para nota. Por eso cuando llegué a España no entendía por qué tenía notas de esas materias. Aunque cuando ya entiendes español puedes sacarlas sin problema.

En mi caso hasta que no pasó un año o dos no puede seguir las clases con normalidad, y para seguir lo mínimo, las cosas más profundas aún no podía seguirlas. La cuestión del tiempo en el que dominas el idioma depende de cada persona.

En España mandan muchos menos deberes que en China. Por lo general me cuesta sacar una materia adelante cuando son nuevos contenidos que no he visto antes, cuando estudio esa materia por primera vez. Por eso no siempre apruebo todas las asignaturas. En general la parte de Ciencias se me da bien, pero no tanto la de lenguaje. Y con asignaturas como Historia depende, a veces me resulta aburrida.

La diferencia en la escuela entre España y China está más en el profesorado que en los materiales. Ahí en China las clases tiene pizarras y teles grandes. Pero al contrario que España el profesorado es muy estricto, son más serios, y no van aguantar un ruido. En España la relación que tienes con un profesor es como la que tienes con un amigo. Ahí para dirigirte a un profesor lo haces por su apellido, mientras que ellos se dirigen a ti por tu nombre de pila. De alguna forma, en China, la relación entre un profesor y un alumno es como la relación entre un padre y un hijo. En España para hablar con un profesor te sientes más libre. Una vez, en China, teníamos deberes para vacaciones, y como no quería hacerlos pues lo dejé ahí. Vi que las actividades de un compañero no tenían nombre, las cogí y les puse mi nombre. Los entregué y me descubrieron. Pero no me regañó mucho el profesor, porque en China las profesoras y el profesor, con los alumnos y alumnas, son como padres e hijos. Me regañaron pero no tuve que hacer los deberes.

Algo que es diferente entre China y España es la sanidad. En China si vas la médico tienes que pagarle. En China puedes comparar un seguro privado, pero hay muchos timos con esto. Venden muchos seguros falsos, tú das el dinero y luego nada. Te mienten. Ahí si vas a un hospital municipal tienen precios normales. Pero si vas a un hospital privado puedes que llegues un problema leve y salgas con un gran problema, para hacerte pagar más.

En China aún hay personas que viven en casas muy viejas. Estas personas tienen problemas para acceder a la sanidad por ejemplo.

Yo he aprendido español en el colegio y en el instituto. Mi madre habla un poco porque lleva muchos años aquí, pero mi padre no tanto. Él se dedica a vender cosas y trata con comerciantes chinos, por eso él no habla español, a él le cuesta más hablar español. En este sentido creo que la ayuda de la profesora español en el colegio o en el instituto ha sido algo positivo.

Cuando aprendes otro idioma ocurren anécdotas como las que me pasó con el español y la palabra droguería. Yo pensaba que si una zapatería es un lugar donde se venden zapatos, pues que una droguería es un lugar donde se vende droga.

Mi padre es quién se encarga de recoger las notas, aunque no entiende. Aunque nunca ha tenido que hablar con el tutor o con la profesora de español. En China se encargaba de esto mi tío abuelo, aunque allí solo tenían que ir el último día si mal no recuerdo. Normalmente no hay mucho por lo que la familia tenga que ir a la escuela.

No sé qué importancia dan mis padres a que mi hermana y yo vayamos a la escuela, yo creo que ellos quieren que tengamos un trabajo mejor y ya está. Mis padres ven que estudias y ya está, no están pendientes de la escuela. En China muchas personas piensan así. Que si los colegios son caros pues son mejores, y no dan más importancia a qué pasa después. Además mi colegio sí que era bueno.

En China hay programas de televisión para que los extranjeros aprendan cosas Chinas.

Con mi hermana todo esto ha sido diferente porque ella ha nacido en España, y el chino lo ha aprendido porque lo hablamos en casa. Ahora está aprendiendo a escribir en chino. Está yendo a clases de chino cada lunes. Su profesora habla chino, pero no español, aunque sí inglés. Antes mi madre ha ayudado a mi hermana con libros de escribir chino, para que aprendiera.

Ahora por las tardes estoy yendo a clases de Kung-fu. La mayoría de los compañeros son españoles, incluso el profesor es español.

Hasta ahora siempre he estado estudiando, nunca he trabajado, excepto alguna vez que he echado una mano en la tienda de mi madre para vigilar que todo fuese bien.

Ahora nos hemos mudado. Hemos dejado el piso para vivir en una casa con más espacio. Pero seguimos viviendo en la misma zona, a unos 7 u 8 minutos del colegio.

Podría decir que he vivido el racismo cuando era pequeño en el cole, y entonces mi reacción era pegarles. Pero bueno, eso era antes, ahora no. Una vez no recuerdo qué pasó, pero cogí una raqueta y la partí en el campo. Al niño no le pasó nada, pero la raqueta se rompió. En este sentido mi hermana ha vivido una experiencia diferente de alguien que como yo no entiende nada. Ella ha nacido aquí, incluso dice que ella no es china, sino que es española. El racismo es algo complicado, yo no puedo cambiar el mundo. Eso es no un problema de cada persona. Es un problema grande, mundial. No lo puedo cambiar yo.

Srbuhi

Mi nombre es Srbuhi, tengo veintidós años y desde los dieciséis estoy en España, llevo viviendo aquí seis años. Nací en 1995 y hasta los cinco años viví en Alemania, aunque de los años que pasé ahí no recuerdo nada, tan solo algo de idioma. Mientras estaba allí solo hablaba armenio básicamente. El alemán lo entendía, pero al ser chica (pequeña) y no aplicar el idioma, no hablarlo y dejar de escucharlo, lo olvidé. Allí no llegué a entrar en el colegio, solo estuve en un centro que era como en una guardería. De mis años en Alemania no tengo recuerdos, solo algunos detalles que imagino por lo que me cuentan mis padres. Mi padre había migrado desde Armenia a Alemania unos diez años antes. A él no le gustaba vivir bajo el sistema de la Unión Soviética y cuando vio Europa y la libertad que había, pensó que lo mejor sería vivir ahí. Mi padre estaba harto de la cultura soviética y entonces se fue para ver el mundo. Mi padre migró por razones psicológicas y personales, no por trabajo. En esa época en la que él se fue había cero futuro en Armenia. Además la gente había cogido una aptitud muy patriota con la que mi padre no estaba de acuerdo. Mi padre podría haberse ido a Rusia, pero no quiso, se fue a Europa porque estaba harto. No quería tener nada en común con Armenia ni con esa cultura.

El primero en migrar de mi familia fue mi padre. Después del terremoto que hubo en Armenia en 1988, la ciudad en la que vivíamos había quedado destruida. Es una ciudad al norte de Armenia, en la parte occidental del país, que está en la provincia de Shirak. No es una ciudad muy grande. Armenia es un país chiquito. Una ciudad de Armenia, en comparación con las de aquí de España, es como un pueblo, no del campo, pero un pueblo. La capital, que es más grande, puede ser como Sevilla, pero no como Madrid o Barcelona. Mi ciudad es como si unes aquí Tomares, Castilleja de la Cuesta y Bormujos.

En aquel terremoto mi padre había perdido un hermano, y las condiciones de trabajo se vieron muy afectadas por la tragedia. Mi padre se quedó muy traumatizado. No solo fueron los efectos del terremoto, sino que luego también derivó eso en pérdidas de trabajo. Mi padre perdió su trabajo como ingeniero mecánico en Armenia, que es lo que él había estudiado en la universidad. Entonces los edificios estaban muy mal contruidos, eran de las épocas de la Unión Soviética y después del terremoto no había quedado ni una fábrica, nada para poder trabajar. Por eso a los dos años, en el 1990 o 1991, se fue para Alemania. Allí trabajó como obrero, tenía trabajos bastante duros, y cuando volvió a Armenia montó su empresa, pero de nada relacionado con la ingeniería. La empresa se dedicaba a la importación de productos. Traía zumo de Taiwán y de Chipre. Era un negocio que quedaba muy lejos de su dedicación a la ingeniería. No tenía nada que ver.

Mientras estuvo en Alemania volvió alguna vez a Armenia, y a los cinco años más o menos, mi madre se fue con él para Alemania. Ellos acababan de casarse. Más tarde mis abuelos paternos, incluso mis tíos, migraron a Alemania y estuvieron allí hasta que volvimos todos a Armenia.

Aunque lo cierto es que Alemania en sí no le gustaba, no voy a decir más, pero por eso pasados esos diez años, decidió volver a Armenia. No quiero decir cosas feas, pero mis padres hablan de que la gente, digamos, no es muy simpática con los extranjeros. Aunque por la tele digan que quieren inmigrantes y que necesitan trabajadores. Aunque hacen esta propaganda, luego eso no es así. Allí realmente no acogen como en España. En España la gente es mucho más cálida, no como en Alemania. Allí por ejemplo me podrían discriminar solo por ser morena. Suena muy loco, pero es que realmente es así, no estoy exagerando, es una discriminación. Eso no lo he vivido nunca en España, siempre me han tomado como

una española más, al menos hasta que empiezo a hablar, entonces evidentemente se nota el acento y la gente te dice, *tú no eres de aquí ¿No?* Pero por la apariencia no me han discriminado aquí.

Entiendo lo que opinan mis padres sobre Alemania. En Alemania es difícil hacer amistades. Y no soy yo sola quién cuenta estas cosas. Tenía una amiga alemana, una compañera de las clases de español que tuve en el instituto nada más llegar a España, que contaba lo mismo. Ella era alemana, pero decía que nunca quería volver allí, que no podría hacer amistades. No tenía amigas allí. Vino aquí a España y decía, *yo no voy a volver a Alemania*, pero al final se fue porque sus padres la obligaron, aunque ella estaba encantada aquí.

Cuando yo ya tenía cinco años volvimos todos a Armenia. Recuerdo que en mientras viví en mi ciudad sentía como que era otra persona, no me reconocía a mí misma. No me tomaba muy bien las cosas. Yo estaba allí y la verdad es que no me imaginaba ahí mi vida o estudiar allí. Yo era diferente, no soy especial, pero tenía otra mentalidad. Mi ciudad me gusta pero podría ser mucho mejor, podían cuidarla más, era muy sucia y muy antigua, pero me gustaba. Aunque si la comparo por ejemplo con Sevilla, es diferente, no es comparable con mi ciudad.

Entonces mi padre tenía una empresa como digo, estaba trabajando. Mi madre estaba en casa, no trabajaba fuera, y mis abuelos también vivían con nosotros. Ellos habían vendido su casa y tenían que vivir con alguien. Por eso se fueron a vivir con su hijo, aunque mi padre tenía más hermanas y un hermano. La sociedad allí es muy machista. En la vida cotidiana las cargas que tienen los hombres y las mujeres están muy bien definidas. No llega a ser como durante la época del franquismo en España que había incluso como una ley sobre lo qué las mujeres tenían que hacer. Algo así no existe en Armenia, evidentemente, pero en la mentalidad están muy bien arraigados ciertos roles. Las mujeres tienen que tener la ocupación en la casa y criar a los niños. Mi casa es ejemplo de ello, ahí toda la carga la tenía mi madre. Algunas veces hacía cosillas mi abuela, alguna comida que se le daba bien, pero realmente no hacía más. Todo lo hacía mi madre. Por eso mi madre era la líder familiar en las cuestiones domésticas, pero no en otras cosas de carácter general.

En Armenia, las mujeres, aunque tengan un título universitario no tienen que trabajar, porque esto afecta al orgullo del hombre. Si tú eres un hombre orgulloso, tu mujer no tiene que trabajar. En la vida en familia el hombre siempre lleva razón y la última opinión es la suya. Incluso los padres del hombre también tienen ventaja sobre la esposa. En la vida política también hay mucho machismo. Esto no lo he vivido yo directamente porque cuando me fui solamente tenía dieciséis años. Solo sé lo que he visto en casa, o no en mi casa sino en general, en la sociedad, que también pasa igual. Allí se dice una frase que la gente se toma muy en serio, una frase que decía algo así como que la palabra de la mujer no es válida. La opinión de una chica, si opina, no es válida. Así incluso interactuar con los chicos, en general, no era posible. Es algo muy diferente. La amistad con los chicos, en mi caso, se podía hacer porque mis compañeros eran buenos compañeros, eran bastante inteligentes, pero en las relaciones seguía habiendo machismo. Y yo no he vivido tanto porque solamente tenía dieciséis años cuando me fui. Si hubiera estado allí hasta los 18 años o más, podría haber vivido más cosas de este tipo.

En mi casa todo esto no estaba tan bien definido, mi padre era bastante tolerante. Pero aun así esa mentalidad la tiene arraigada, él ha crecido en una casa en la que sus padres son machistas. Mi abuelo, como otros, sí que era machista. Por ejemplo, yo conocía a una chavala que no era un ejemplo único en Armenia, que si sacaba bajas las notas, aunque de

un máximo 5 sacara un 4 o un 5 bajo, lo que aquí en España es un 8, lloraba. Y decíamos *¿Por qué lloras?* Y decía, *porque me pegan mis hermanos, o me pega mi padre.* Y eso es una cuestión machista. No le ayudaban en nada, solamente le exigían de manera forzada. Eso no ha pasado nunca en mi casa, pero como éste había muchos casos.

Lo curioso de todo esto es que al llegar a España todos estos roles cambiaron en mi familia. Mi madre siempre está trabajando y mi padre no siempre, pero él es tolerante y tiene capacidad para aprender nuevas cosas.

En España la vida laboral de mis padres es distinta a la que tenían en Armenia. Aquí mi madre sí que está trabajando fuera de casa. Ella trabaja como niñera y mi padre aquí no tiene trabajo constante. Él ha estado trabajando en algunas obras solo. Aquí la cuestión laboral está siendo algo complicado, pero nos vamos adelante. Mi madre reparte anuncios para buscar trabajo, ofreciéndose como niñera y así ha estado trabajando siempre, desde el principio. Incluso lo intentó por internet, pero esto no nos funcionaba. Mi padre por su parte, se ha dedicado a buscar trabajos en temas de obra a través de conocidos, muchos de ellos hechos del trabajo de mi madre. Ella se entera de que buscan a alguien para arreglar algo y va él. Así luego funciona como una cadena.

Mi padre quiere ayudar a mi madre y hace cosas en casa, pero si eso lo viera mi abuela diría *¡Hijo mío te has vuelto loco!* Eso en Armenia no pasaría, y si padre lo hubiera hecho mis abuelos no le dejarían.

Ese machismo no lo he visto en España pero sí que he visto micromachismo. Aquí los chavales y las chavalas ayudan, por ejemplo, en la recogida de la mesa, pero eso en Armenia no pasa. El machismo aquí no me parece tan crítico como en Armenia. No lo veo tan exagerado como allí. Pienso que aquí no se ha visto lo que es el machismo. Aunque no digo que no lo haya porque evidentemente algo hay. Aunque no sean situaciones tan evidentes pero las hay. Por ejemplo en la universidad con mi compañeros. Cuando trabajo con ellos en las prácticas e interactúo con ellos hay situaciones de micromachismo, aunque ellos no se den cuenta. Estudio Ingeniería de los materiales y en las carreras de Ciencias hay muchos chavales.

Al final, por mi parte veo todo esto normal y soy positiva, pienso que esto cambiará. Llegará el momento en que esto se termine. Esto pasa porque vivimos en una sociedad patriarcal. Aunque la gente o los chavales intenten ser muy igualitarios con las mujeres, sigue habiendo eso. La mentalidad es así porque la educación es así.

Mis hermanos y yo siempre hemos estado muy centrados en los estudios, para mí incluso algunas épocas esto ha sido muy difícil. Además hasta los catorce o quince años practiqué deporte, gimnástica. Ahora solo hago natación como nado libre. Aparte de esto nunca he tenido así como un hobbies, simplemente leer o la fotografía por ejemplo. Una inquietud que tengo es el medio ambiente. De hecho me he apuntado en Green Peace. Esto es algo que me concierne bastante. Trabajo con ellos simplemente dando información, aunque me gustaría participar como socia y hacer donaciones. Me interesé por esto porque las minas de cobre molibdeno en Armenia causan residuos bastantes peligrosos. Aunque esto no le interesa a la gente allí. Podría decir que ese desinterés es por el bajo nivel de enseñanza que hay allí, pero no, es por ignorancia. Incluso la gente que ha podido sacarse una carrera como Medicina no se preocupa por temas medioambientales. Esto pasa porque a la gente lo único que le interesa es tener trabajo. Por ejemplo, en el reactor. El reactor da trabajo aunque paguen muy poco. Y nadie se preocupa por ejemplo, de los residuos de ácido

sulfúrico que se sacan al medioambiente. No piensan que luego comen lo que está plantado ahí al lado de estos residuos. No les interesa eso, solamente tener dinero, aunque sea mínimamente para poder alimentarse.

A la vuelta en Armenia las cosas se pusieron más feas. Políticamente la sociedad seguía rigiéndose según las estructuras de la Unión Soviética. Entonces mi padre dijo, *no. Yo quiero que mis hijos tengan el futuro en Europa. Abí hay más libertad y más posibilidades.* Por eso decidió migrar de nuevo. Entonces yo tenía dieciséis años. Yo entraba en la universidad y es así como decidimos que el mejor futuro sería volver y seguir en Europa. Aunque lo cierto es que en Armenia vivíamos mejor que en España. Allí nosotros no tuvimos problemas económicos. En Armenia mi padre tenía empresas y ganaba dinero, tenía trabajo, algo que aquí no siempre tiene. La razón para migrar era algo más moral. No como en el caso de mi prima. Su familia había tenido problemas económicos en Armenia y así era imposible vivir allí. Por eso decidieron venir a España.

Después de haber vivido en varios países hablo varios idiomas. En Alemania solo había estado, como relaté, en la guardería. Solo estuve un año quizás, y mi hermano ni llegó a entrar a la guardería. Antes recordaba mucho más alemán que ahora. Antes cuando escachaba a alguien hablar en alemán podía entender casi el cincuenta por ciento o más de lo que decía, pero ahora mismo puede que cuando hable con un alemán me suenen palabras, puede que quizás construya alguna idea sobre la frase que me ha dicho, pero en general no puedo hablar alemán. Lo que sí puedo entender muy bien, casi perfectamente, es el ruso, por la educación soviética que he tenido en Armenia. Allí el ruso es como un segundo idioma. En Armenia desde segundo de primaria te enseñan el alfabeto ruso, lengua y literatura rusa. Si querías aprender otros idiomas tenías que ir a colegios que impartían clase totalmente en inglés, francés o alemán, colegios habían sido fundados por los franceses, los alemanes o ingleses. En Armenia el ruso era fundamental. La literatura o la televisión son en ruso. Si vas por la calle, en la capital por ejemplo, es posible que la gente, aunque le preguntes por algo en armenio, te contesten en ruso. Allí si hablas ruso significa que eres más educado, como aquí los pijos. En armenia si hablas ruso significa que has ido a la universidad, si lees literatura entonces significa que sabes ruso y eso es señal de que has terminado alguna titulación. Yo entiendo perfectamente ruso, aunque ahora mismo, después de aprender español me sería difícil hablar ruso. Un idioma, de no practicarlo lo pierdes. Ponerme ahora a hablar ruso sería terrible.

La primera escolarización que tuve fue en Armenia. Hasta que me vine a España estuve en el colegio y en el instituto. Ahora el sistema educativo en Armenia se ha dividido como en España, pero cuando yo estaba realmente no había una división clara entre el colegio y el instituto. Los cursos se sucedían desde primero hasta décimo curso. Se podría considerar que segundo de bachillerato aquí era décimo curso en Armenia. Luego lo ampliaron hasta doce cursos y ahora mismo se estructura como aquí, primaria y secundaria, aunque el concepto de bachillerato no existe en Armenia. Para pasar a la universidad tienes que hacer una prueba como la de selectividad, pero mucho más difícil. Allí la gente eran como máquinas para aprobar asignaturas. El nivel universitario no se puede comparar con el de aquí. Es muy exigente, aunque tiene su sentido.

En Armenia, los estudiantes, son gente muy trabajadora, gente muy inteligente o gente que no le interesaba estudiar. Los armenios consideraban entrar en la universidad como una responsabilidad. Te guste o no te guste, cuando acabas el instituto tienes que entrar en la universidad. Estudies o no estudies. No es como en España que tienes alternativas como la formación profesional, o simplemente irte a trabajar. En Armenia estudiar no es una

posibilidad, sino una meta. Mis padres no es que nos hayan apoyado a estudiar en la universidad sino que nos han educado para ello, siempre nos han dicho que hay que tener estudios. La educación en la de Unión Soviética es que todo el mundo tiene que tener estudios. Y esto es algo que está bien, por eso vinimos aquí, sino nos hubiéramos quedado en Armenia.

En Armenia hay gente muy trabajadora y muy inteligente que sobresale. Tú te ponías a charlar con esta gente y se notaba su inteligencia. Además mi instituto no era un instituto al uso en el que solo daban las cosas básicas, sino que daban clase a nivel universitario. Por ejemplo, había muchísima participación por parte del instituto en olimpiadas de Matemáticas, Física y Biología. La gente participaba y podía entender las cosas. En mi instituto la gente podía explicar Matemáticas a nivel universitario, se notaba que la gente tenía coco. El nivel era tal, que recuerdo por ejemplo que al pasar en España de la ESO a bachillerato yo realmente no noté cambio, pero vi a mucha gente, compañeros españoles, no digo inmigrantes, que decían que en cuarto de ESO daban cosas súper básicas, y que el bachillerato para ellos fue un cambio bastante brusco.

A esta gente de Armenia la considero inteligente, no solo porque es trabajadora, sino por lo que significa el concepto de inteligencia en sí. Sé que esto es relativo pero de alguna forma, había gente que tenía altas capacidades cerebrales, esos son lo que sí que eran inteligentes.

Mi instituto en Armenia formaba parte de una serie de institutos que eran especiales. Me había cambiado de centro como en séptimo curso. Eran especiales para la gente que realmente tenía esta capacidad de estudiar ahí o le interesaba mucho el estudio. Pero realmente, lo que aportaba este tipo de institutos era que podías participar en las olimpiadas, o al menos que tenían profesores capaces de aportarte los conocimientos suficientes para ello. En otros institutos los profesores no tienen este tiempo o esta dedicación, incluso no tienen esta capacidad. En mi primer instituto veía que no avanzaba, que los profesores no enseñaban bien las cosas, no eran responsables, por esos mis padres decidieron cambiarnos de instituto a mi hermano y a mí. En mi segundo instituto uno de mis profesores de Matemáticas por ejemplo, participaba en investigaciones científicas. Esto no es habitual en profesores de otros institutos. No todos los institutos eran capaces de hacer eso. En mi nuevo instituto se utilizaban otros libros incluso y otros materiales adicionales. Todo era bastante diferente al centro en el que había estado antes.

A mi instituto podía entrar cualquier persona, aunque al principio hacían una prueba, como un examen. Aunque conozco gente que habían suspendido esta prueba y había entrado al instituto, no conozco a nadie que lo rechazasen por no superar esta prueba. No era una prueba de acceso, sino que simplemente comprobaban tu nivel de capacidad, y como que así clasificaban a la gente. Diferenciaban a la gente que tenía potencial, de forma que ponían más interés en esa persona. Atendían mucho mejor a esas personas porque tienen potencial para ir y ganar premios en olimpiadas por ejemplo.

Mis padres decidieron escolarizarme ahí por la reputación del centro y las recomendaciones que les daban. Mi hermano y yo éramos buenos estudiantes en mi instituto. Nos comentaron que teníamos un buen futuro y nos podría venir bien cambiar a ese instituto. Mis padres siempre nos apoyaban en los estudios y siempre querían que nuestra carrera académica fuera bastante bien.

Este instituto era de pago y no era muy caro, aunque por lo general la educación en Armenia es gratuita.

Como anécdota, mi instituto se llamaba fotón. O sea, que tiene que ver mucho con Física, quizá por eso estudio Ingeniería de los Materiales. En un principio siempre quise estudiar Física en la universidad, incluso en segundo de bachillerato ésta era mi idea. Aunque finalmente me decliné por el doble grado. Me habían recomendado estudiar Ingeniería de los Materiales porque tendría más salidas profesionales. Entonces pensé en el doble grado para no abandonar Física definitivamente, aunque no me mereció la pena, al ver el plan de estudios, estar cinco años estudiando un doble grado. Todo el mundo me decía que Física no tenía salidas y entonces me decidí por estudiar solo Ingeniería de los Materiales.

Uno de mis hermanos también está estudiando en la universidad, él estudia Ingeniería Industrial, y el otro está estudiando tercero de la ESO en el mismo instituto en el que estudiamos mi hermano y yo en España.

Mis padres están contentos con la decisión de haber venido a España. Aunque tuvieron que empezar desde cero. Ya tienen cuarenta años, mi padre tiene cincuenta y pico, pero no le molestó empezar de cero, incluso con el idioma, que le encanta. Le encanta la gente española. Vino a Valencia y dijo, *voy a vivir aquí*. Alemania no le gustó, pero España le encantó y se sigue encantando.

Antes de venir yo me imaginaba España como un sitio donde hacía mucho calor y donde había mucha gente bonita. Aunque no imaginaba que la gente sería tan simpática. Mi padre lo decía, pero yo no imaginaba que fuera tanto.

En Armenia la gente es diferente, porque la educación es diferente. Tengo la sensación de que la gente en Armenia es más madura y se interesa por temas como la literatura. Allí una persona de diecisiete años, edad casi con la que yo me vine a España, es como una persona de veintidós años aquí por la forma de pensar. Se toman la vida de manera diferente. Mis amigos no eran así, pero la mayoría de la gente sí. Esta diferencia la vi cuando llegué a España, aquí la gente no se toma las cosas tan profundamente. Al principio pensé como que la gente de aquí no era madura. Cuando llegué a España y entré en cuarto de la ESO en el instituto, dos cursos menos de los que me correspondían por edad, esta fue mi impresión. Yo debería haber entrado a segundo de bachillerato, perdí dos años porque no sabía el idioma. Pasó lo mismo con mi hermano, a quién recomendaron esto también pese a que él debería haber entrado a primero de bachillerato. Nos recomendaron esto porque evidentemente no éramos capaces de seguir las clases de bachillerato en español. Así no podríamos entrar en la universidad porque no conseguiríamos sacar la nota necesaria para ello. Por eso mi hermano y yo estábamos juntos en cuarto de la ESO.

En un primer momento nos aconsejaron incluso empezar en tercero de la ESO. Pero yo categóricamente dije que no, que no podía perder más tiempo. Entonces había gente, conocidos nuestros, que decían que íbamos a suspender, incluso que yo iba a repetir cuarto de ESO. Sin embargo acabé con muy buenas notas, saqué sobresaliente, y en Lengua y Literatura concretamente creo que tenía un ocho incluso, pese a que era mi primer año en España, en el instituto y dando clases en español, cuando apenas podía hablar. Y a mi hermano le aconsejaron lo mismo, que se pusiera en tercero de ESO e igualmente dijo que no, que se pondría en cuarto. De hecho mi hermano vino en el segundo trimestre del curso y puedo acabar sin repetir la clase ni nada.

El caso es que cuando llegué a clase en España pensé que estaba en una guardería, pero con el tiempo te adaptas. Al final ves que solo es que se toman la vida más ligeramente y están más contentos. Esa es la diferencia. Aparte del frío del invierno en Armenia.

Al empezar mis clases en el instituto en España comencé de inmediato a dar clases de español en el mismo centro. Igual que mi hermano pequeño, él llegó con once o doce años y en el colegio, en primaria, también tuvo estas clases de español. Cuando la gente —mis compañeros y compañeras del aula normalizada de la ESO en la que estaba— tenían asignaturas como Religión o Alternativa, yo no acudía a esas clases, en su lugar yo estaba apuntada a clases de español.

Estas clases de español eran como clases particulares prácticamente. Eran clases de una hora en las que básicamente había cinco o seis alumnos. En las clases de español éramos un grupo muy reducido en el que había alumnado de múltiples nacionalidades; había compañeros marroquí, argelinos, chinos, alemanes o armenios.

Quizás por ser un grupo de clase pequeño, el aula de español era un despacho, como una habitación en desuso que habían dejado para esa actividad, pero un espacio cómodo. No teníamos cada uno nuestro pupitre como en el aula normal en la que estábamos con el resto del grupo de cuarto de la ESO en mi caso, pero no carecía de espacio. En las clases de español todos trabajábamos en una misma mesa grande, aunque cada uno trabajara individualmente. En esta clase nos sentíamos muy a gusto porque estábamos con gente en una situación educativa parecida a nosotros. Cuando estás en clase estás con gente que está en la misma situación que tú, no tienes esos complejos para expresarte. Puedo decir que al llegar a estas clases sentía alivio. En las clases normales todo el mundo puede hablar y entender perfectamente español, pero a ti te da miedo de hablar o preguntar algo. De alguna forma creas ciertos complejos que te impiden hablar y participar en clase, algo normal ya que no puedes hablar. Cuando no entiendes y no puedes expresarte no estás cómoda. Pero cuando sales del aula de referencia al aula de español y estás con gente con un problema muy similar al tuyo sientes alivio. Además todos mis profesores han sido simpáticos, pero la profesora de español es quién te entiende a ti, a tu situación como extranjero, entonces la relación con ella es un poco más diferente. Yo creo que esto tiene que ver con la personalidad del profesor. Otros profesores parece que muchas veces tienen miedo de interactuar con los alumnos. Esto también pasaba en Armenia, allí era difícil tener este tipo de relación con los profesores, de alguna manera hay como una barrera bien definida que aquí no la hay. Aunque hay mucho respeto y nunca lo llegas a tratar como un amigo. Pero en Armenia había profesores súper arrogantes que se creían superiores al alumnado o a las familias de estos.

Hasta que no pasó un año no noté relajación en este aspecto. Esto no pasaba en las clases de español, allí estás en un círculo muy pequeño, con cinco o seis personas que tienen las mismas dificultades que tú. Por eso te sientes a gusto.

Al final tienes más relación con los compañeros de las clases de español que con los compañeros del aula ordinaria en el que estás, pese a que pasas en ésta última más horas. Yo pasaba los recreos con mis compañeros de las clases de español. Ellos tampoco hablaban bien, entonces en ese grupo puedes expresarte libremente, aunque tengas errores evidentemente, y aunque cada uno hable un idioma diferente, te sientes más a gusto. Además cuando yo llegué al instituto estos compañeros de las clases de español ya eran amigos de mi prima. Aunque muchos de ellos ya hablaban español.

Además en las clases de español había una alumna alemana con la que al principio hablaba en alemán, bueno, ella hablaba en alemán y yo entendía algo, pero no podía responderle en alemán. Por eso dejamos de hablar ese idioma y empezamos a comunicarnos en español.

Pasaba igual cuando hablaba con mi prima que hablábamos en armenio. Luego, cuando otras compañeras hablaban en su idioma no entendía por qué no hablaban en español para que se enterara todo el mundo. Por ejemplo, esto pasaba con compañeras argelinas y marroquí, aunque ellas no todas hablaban árabe y solían hablar en español, no como mi prima y yo que entre nosotras hablábamos en armenio. Al principio esto puede ser un desahogo, pero luego tienes que aprender el idioma.

Estas aulas de español puede que ayudaran incluso a integrarnos en el instituto. Aunque quizás nunca me he planteado críticas a esta cuestión. No me las he planteado porque realmente no tuve ninguna dificultad a la hora de entender las clases. En general era bastante accesible lo que estaban haciendo. Las horas de Lengua incluso se trataban de lengua española, estabas dando clase con los españoles. Para mí no eran tan difícil la forma en la que estaban dando estas clases. Es cierto que tú al principio no les entiendes, pero con el tiempo ya no era tan complicado, y mi sensación es que no exigían muchísimas cosas como para decir *yo no soy capaz de hacer esto*. Aunque quizás podría criticar el hecho de que no se den los mismos contenidos en las clases de español que los contenidos que está siguiendo el resto de compañeros de mi aula de referencia.

Entiendo que sacarnos de nuestra aula de referencia pueda ser no solo una cuestión de medios, sino más bien de horarios porque no solamente hay alumnado extranjero en un curso, en un aula. Quizás habría que revisar las formas de organizar las cosas. Yo creo que deberían dar como la clase de Lengua. La gente extranjera tienen que dar clase en otro aula, pero dando las mismas cosas, quizás con diferente formato, sí, pero estudiando lo mismo que la gente española normal y corriente. Quizá como plantea la normativa estaría bien que trabajaran en el aula ordinaria dos profesores, el profesor de la asignatura y el de ATAL. Yo creo que esto sería más positivo. Por ejemplo, en mi caso yo no tuve dificultades, pero mis amigas marroquí, que llevaban mucho más tiempo que yo en España, hablaban peor que yo. Cada uno tiene su capacidad. Es posible que yo tuviera más capacidad, y vale, para mí era más fácil, pero hay gente que no son capaces, entonces como que no es justo así digamos. Con profesorado de español en el aula de referencia mucha gente es muy posible que aprenderían muchísimo más y más rápido. Yo conocía un compañero chino que llevaba cinco años y no podía hablar español. Aunque entiendo que el chino es mucho más diferente al español que el armenio, que quizás sea más parecido en la estructura gramatical.

Para estas clases de español, la profesora nos traía ejercicios para hacer individualmente. Trabajar en grupo quizás depende del número de la gente que hay en clase, en nuestro caso éramos poca gente, cinco o seis personas, y solamente teníamos una hora de clase. En una hora no da tiempo de organizar trabajos en grupo. Aunque alguna vez se habían hecho, pero normalmente la profesora nos traía fichas y fotocopias con actividades y libros de texto con los que prácticamente nos enseñaba gramática, pero nada relacionado con la puesta en práctica del idioma, hablar al fin y al cabo, por eso lo que aprendí en estas clases fue gramática básicamente, tiempos verbales. Además por la tarde tenía otras clases que también eran de español aunque éstas no se centraban en el lenguaje, sino que íbamos allí y nos ayudaban a hacer los deberes. Éramos los mismos compañeros que estábamos en las clases de español de la mañana, todos éramos extranjeros en ambas clases, nunca hubo españoles. Quizás estas clases tenían que ver algo con los idiomas, aunque no lo recuerdo como tal. Esas clases eran más productivas porque te enseñaban a hacer tareas y actividades, por ejemplo sobre Lengua y Literatura aprendimos a hacer comentarios de texto. Esto estaba muy bien porque para nosotros era algo raro hacer un comentario de texto. Estas clases de apoyo fueron bastante útiles. La primera clase –la de la mañana– era para la gente que no tenía ninguna idea sobre el idioma. Era más básico. Pero la segunda –

la de la tarde– realmente era como apoyo escolar para la gente que no era española y que tenían dificultades con el idioma. Esta clase de la tarde no la dábamos en el despacho donde dábamos español por las mañanas, estas clases se hacían en el aula de informática.

Los profesores de ambas clases eran diferentes, las dos clases –la de por la mañana y la de por la tarde– eran diferentes, aunque en el mismo instituto y con los mismos compañeros. No recuerdo cómo se denominaban unas y otras clases, solo nos decían que eran clases de español, y nosotros pues nada, como no sabíamos el idioma, pues era preferible ir para que nos enseñaran. Tanto a unas como otras clases íbamos como dos días a la semana, y pienso que si el aprendizaje del español, en mi caso, hubiera dependido de estas clases yo no hubiera aprendido el idioma. Yo creo que el idioma se aprende básicamente en la experiencia, hablando con la gente y expresándote, en mi caso, en español. El idioma lo aprendí relacionándome con mis compañeros en el resto de clases, la mayoría de la gente aprende idiomas así. Aprender un idioma con libros de gramática es solo aprender gramática, pero así no puedes hablar. Aunque no digo que el aprendizaje de la gramática no me aportara nada, sino que aportó muchísimo a mi formación. Al fin y al cabo estas clases de español aportaron mucho a mi trayectoria educativa. Mentiría si dijera lo contrario, principalmente por las personas que he conocido, los profesores y la profesora de español. Y por otro lado también lo que aportaba a nivel educativo. Las clases de por la tarde por ejemplo, me ayudaron mucho a hacer comentarios de texto, yo no tenía de idea de cómo se hacía eso. Estas clases fueron muy importantes por eso. De no haber tenido este apoyo me hubiera costado mucho más estudiar en España; me hubiera llevado mucho más tiempo el adaptarme a todo eso, y al sistema educativo meramente.

Yo creo que estas clases de español son convenientes. De no haber tenido estas clases, mi experiencia educativa en España hubiera sido muy diferente. Seguramente que no habría hecho los mismo amigos. Incluso mantengo el contacto con la profesora de español actualmente, aunque hace seis años que no la he visto. La relación que tenía con esta profesora era un poco diferente a la que tenía con el resto del profesorado. Aunque tuve buena relación por ejemplo con la profesora de Filosofía, no tengo contacto con ella, ni por Facebook, solo que cuando paso por el instituto o cuando la veo podemos charlar dos horas o más. La experiencia fue muy buena no solo por las cosas que aprendí, sino por las relaciones sociales que hice en estas clases. Aunque me gustaría cambiar bastantes cosas.

En estas clases de español estábamos compañeros de diferentes aulas y edades. En mi caso la mayoría de los compañeros eran menores que yo, todo de otros cursos de la ESO. Incluso mi hermano estaba en clases de español conmigo, en la misma aula. Mi hermano y yo, así como otros compañeros de estas clases de español, no teníamos la misma edad. Lo que pasaba para que estuviéramos en estas clases es que no sabíamos el idioma. Lo que teníamos en común es que todos éramos extranjeros, no tenía nada que ver si éramos de diferentes aulas de referencia. Porque en mi clase personas que no podían hablar estaba yo solamente. El resto del grupo de la clase de español era gente que llevaba dos años o un año más que yo en el centro, aunque estuvieran en cursos inferiores al mío. Conocía a unos compañeros, unos hermanos marroquí, una hermana y un hermano, que llevaban mucho más tiempo que yo porque les costaba más. Habían venido más antes que yo, pero les costaba más trabajo aprender el idioma. No sé a qué se debe eso. Aunque también conozco a una nigeriana por ejemplo, que ni tiene acento ni nada, habla muy bien porque llevaba aquí desde que tenía ocho años o algo así y no se nota nada de acento incluso. Sin embargo estaba en mi clase de español también.

En mi caso solo estuve en estas clases de español un año, mi hermano incluso menos, él llegó, como he dicho, ya empezado el segundo trimestre y en bachillerato, igual que yo, ya no continuó. Nos apoyaron mucho desde el instituto y no tuvimos complicaciones. Aunque al pasar a bachillerato tampoco nos dieron oportunidad de continuar en las clases de español. Aunque tampoco era necesario, ya tenía suficiente conocimiento del idioma. De haber continuado hubiera sido una pérdida de tiempo para mí, porque en primero de bachillerato te centrabas más en los estudios.

Con el resto de clases, las que no eran de español, lo que pasaba es que los profesores no tenían el tiempo necesario para ir traduciéndonos. Además yo no quería que nos dieran ventajas o prioridad, porque la gente, como es normal, aunque era simpática, podría pensar mal y decir, *vale es extranjero, pero ¿Por qué le das prioridad?* A mí me ha pasado que por ejemplo, se me daba muy bien Química y Física, y sacaba las mejores notas de clase incluso, entonces era raro que una extranjera que apenas podía hablar sacara un 8 de Química. Entonces la gente pensaba que yo estaba copiando. Literalmente me preguntaban eso. Me ocurrió lo mismo con la asignatura de Historia, hice el primer examen y saqué un seis y medio cuando había mucha gente española que suspendía, por eso se preguntaban si yo copiaba. Encima no quería que me dieran esa prioridad.

Al llegar al instituto los primeros meses fueron bastante difíciles. Entré en el instituto al comienzo del curso. Yo había llegado a España en verano y pude comenzar a ir a clase en septiembre. Los primeros meses evidentemente, no podía expresarme. Me preguntaban por cosas sencillas y no lo entendía. Pero esto solo fue al principio. Los españoles son abiertos y esto hace más fácil la comunicación y hacer vida social. Gracias a esto no tuve tantas dificultades y en un año y me había adaptado. En este tiempo no dominaba bien el idioma, pero me había adaptado bien. Recuerdo que con los profesores me llevaba muy bien, eran muy simpáticos. La gente de clase también era muy simpática, aunque no sabía cómo expresarme. No entendía bien a la gente y esto me generaba algunos complejos que no me ayudaban a adaptarme más. Esto mi primer año en cuarto de la ESO, ya en primero y segundo de bachillerato podía expresarte, ya podía decir lo que quería decir y entender lo que estaba hablando la gente. Esto ya cambiaba las cosas. Pero el primer año no me relacionaba mucho, básicamente estaba con mi prima que ya sabía algo más de idioma. Mi prima lleva más tiempo aquí. Ella vino a España antes que yo. Ella estuvo en las clases de español también un tiempo, pero antes que yo, aunque estábamos en la misma clase de cuarto de la ESO. Ella ahora está haciendo un grado superior, aunque quiere estudiar en la universidad.

Ahora sigo en contacto por Instagram con algunos compañeros y tengo un buen recuerdo de la graduación, este acto para mí fue un momento para pensar las consecuencias de todo lo que había hecho hasta entonces, de todo el trabajo y lo que has estudiado, ves las amistades que has hecho, o los profesores, que estaban encantados con que yo hubiera sacado matrícula de honor. Todo el mundo estaba contento, los profesores estaban disfrutando del día y fue impresionante.

Al llegar al instituto mis padres no estaban directamente implicados, todo lo relacionado con esto lo llevaban mis primos porque ellos ya dominaban el idioma. Tampoco tuvimos por qué ir tutoría habitualmente, solo tuvimos que ir una vez, a la hora de recoger las notas. Entonces fue mi padre, que ya dominaba un poquillo como para poder entender. No es como en Armenia. Allí las formas en las que se dan las tutorías son diferentes y la verdad es que éstas no me parecen bien. Las tutorías que se hacían eran como una reunión de los padres, unas reuniones a las que iba todo el mundo y todos estaban en la misma clase

tratando las cuestiones de todos los alumnos. Aquí en España llaman personalmente a tus padres, les dan las notas y comentan sobre si tu hijo está bien, si está estudiando bien, o se quejan de que no se porta bien. Pero allí esto se comenta delante de todo el mundo. Se comenta por ejemplo que el hijo de alguien podría sacar buenísimas notas, y al lado tuyo se pone otro padre, y van a quejarse de su niño para decir que suspende todas las asignaturas, o que no se porta bien. Eso hace que ese padre se sienta muy deprimido. Por eso no me parece que esta forma de tutorizar esté bien. Esto tiene que ver con la cultura, pero allí no entienden que se puedan producir presión a los padres.

No conozco a nadie a quién estas presiones le hayan llevado a dejar de estudiar. No, de eso no. Si alguien se porta mal esto no va a hacer que cambie de actitud. En mi caso yo en Armenia al principio era buena estudiante, pero luego no estudiaba y me portaba bastante mal en clase. Fui bastante rebelde en la adolescencia. Y mis padres también experimentaban eso. Iban al colegio y siempre les regañaban. Siempre les decían que Srбуhi es muy lista, pero que no estaba estudiando, y que se porta mal, que estaba riéndose todo el tiempo. Pero yo después de un tiempo decidí que esto me da igual, que no iba a estudiar y punto, porque no veía productividad en todo lo que hacía. Y así un montón de gente.

Evidentemente también hubo cuestiones personales de por medio por las que yo adopté esta actitud. Pero es que el problema del sistema educativo armenio es que no había tiempo físico para poder hacer todo lo que exigía el profesor, por la cantidad de temario que entraba en cada materia. Entonces ya te cansabas, decías *es que no puedo*, y lo dejabas. En Armenia para aguantar el nivel de trabajo que hay para estudiar tienes que ser un genio. Y luego había gente que aunque no estudiara siempre sacaba buena nota. No iban a clase y les ponían un 9. Yo veía todo eso y me desmotivaba para seguir estudiando. Eso me generaba rechazo porque me parecía una injusticia.

Esto en Armenia es muy común. Mi padre no habla mucho de su época de estudios en la escuela y en el instituto, pero en la universidad decía que había muchísima corrupción. En Armenia la gente se saca todas las carreras en 4 años. Sea Medicina o sea Magisterio. Seas tonto o listo. En cuatro años todo el mundo termina la carrera. Esto a mí no me parece posible. Una carrera de ingeniería se acaba mínimo en cinco años. Medicina son diez años. Pero allí se saca en cuatro años porque hay mucha corrupción. Mi padre también contaba que él personalmente a la hora de entrar a la universidad, había dado dinero, porque sino no le hubiera sido posible entrar. Da igual si quisieras acceder a una universidad pública o privada. Es más, todos los centros educativos en Armenia –universidades o institutos– eran públicos en la Unión Soviética. Y en el periodo de la Unión Soviética hubo muchísima corrupción; muchísimo peor que ahora diría yo. Por eso mi padre al entrar en la universidad dio dinero. Luego ya empezó a estudiar y sacaba buenas notas por sus estudios. Y ahora mismo también pasa igual.

Mi madre por ejemplo tiene otra experiencia. Ella ha estudiado bachillerato, no tiene formación superior por sus motivos. Se queja muchísimo de los institutos y es sistema educativo de Armenia, aunque ella vivió en Rusia y estudió ahí. Ella estaba muy contenta de lo que daban ahí, pero cuando volvió a Armenia dejó los estudios. Mi madre es medio rusa, y vivió con sus abuelos rusos. Ella no aguantaba Armenia, no le gustaba. Después del terremoto en mi ciudad no había escuelas ni fábricas para trabajar, por eso se fue a Rusia y no volvió hasta que pasaron unos dos o tres años. Cuando volvió fue cuando se casó con mi padre.

La organización del sistema educativo en Armenia y España es diferente. Se imparten las mismas cosas, solo que aquí en español. Lo que cambia son las formas en las que se imparten las clases. Por ejemplo, la asignatura de Lengua y Literatura es diferente, aquí es más práctico, principalmente por actividades como las de comentarios de texto o analizar poemas. Estas cosas en Armenia solo exigían memorizarlas sin entender nada.

Según mi experiencia estudiar en Armenia es más difícil que estudiar en España. Los contenidos que se están dando en España en asignaturas como Matemáticas, son una tontería en comparación a los contenidos que se dan en el mismo nivel educativo en Armenia. Aunque por otro lado quizás esa dificultad tampoco es necesaria. Lo que hacen allí es muy difícil, y no es nada útil poner setenta ejercicios de Matemáticas, simplemente de Matemáticas, no digo ya de otras asignaturas. En Armenia, igual que aquí, hay diez asignaturas, o sea que si ponían setenta ejercicios de Física, otros setenta de Química y otros tantos de Matemáticas, además de un tocho de temario para Biología, solo los genios podían estudiar eso. Había mucha gente que podía estudiar eso, había gente que eran genios, gente inteligente. Pero para la gente que no tenía esa capacidad este sistema de formación no era práctico. Esto hace que dejes de estudiar, que no aprendas nada. Y en la universidad pasaba igual. Para mucha gente esto es una sobrecarga. En Armenia la organización de las asignaturas es diferente a la de España. En España te metes en bachillerato, en la modalidad de Tecnología, y tú echas simplemente Física y Matemáticas, te centras en Física y Matemáticas. Pero en Armenia tienes un rato de Física y Matemáticas, y además estudias también Biología o Química, así como otras cosas que no eran necesarias. El modo de examinar las cosas también es diferente y supone un esfuerzo diario. Aquí por ejemplo en los institutos hacen solamente un examen escrito, pero en Armenia cada día te mandaban un tema, o una parte de tema, y lo tenías que preparar para presentarlo al día siguiente. Esto es una sobrecarga para muchas personas. En mi caso, por ejemplo, es que físicamente no tenía el tiempo necesario para hacer esto.

Esto hizo que al llegar a España yo sacara mejores notas y notase cierta relajación. Incluso pienso que por eso terminé el instituto con matrícula de honor. En Armenia yo no sacaba tan buenas notas, allí llega un punto en el que dejas de estudiar porque es que no se puede. Así, cuando llegué a España tenía mucho conocimiento de Física o de Matemáticas en mi caso. Llevaba estas materias tan bien que cuando llegué aquí y me ponían sumas o restas de fracciones, para mí era bastante sencillo. Estos ejercicios son básicos para cualquier estudiante en Armenia. El instituto para mí en España fue mucho más fácil que en Armenia.

Por todo esto puedo decir que –habiendo estado escolarizada en Armenia y España– la educación que tuve en Armenia me ha ayudado en bastantes cosas. Aunque considero que no me ha aportado nada productivo. Eso es algo que sí he experimentado en España, aunque quizás depende también de la forma en la que he concebido aquí la vida, que tenía ya un objetivo concreto, sabía lo que hacía. Aquí me ayudaron bastante los profesores y el sistema educativo en el instituto me ha favorecido. En la universidad me quejo bastante del sistema educativo, en las universidades sobran muchísimas cosas, o faltan algunas cosillas, pero no me quejo activamente.

Aparte de todo lo relativo a lo académico, venir a España a supuesto otras cosas para mi familia y para mí. Cuando llegamos a España mi hermano, por ejemplo, era una persona con la mente más cerrada. Tenía dieciséis años y su mentalidad era como la típica machista. Pero esa mentalidad no le arraigó, se adaptó y ahora tiene una mente más libre, incluso más abierta que yo. Cuando llegamos a España era llamativa la libertad de expresión, incluso las

apariencias de la gente eran diferentes. En Armenia la gente es muy cerrada sentimentalmente, allí se censuran muchas cosas y cuando vine vi cosas que allí estaban censuradas. Eso fue impactante para mí. Pero vamos, ya estoy contenta y la vida allí no la imagino. Mis padres cada vez tienen la mente más abierta, leen mucha literatura y se relacionan con la gente. Sinceramente mis padres, a mis hermanos y a mí, no nos conocen muy bien, porque tú por ejemplo lo que eres en casa no es lo mismo que lo que tú eres fuera, evidentemente. Tanto mis hermanos como yo decimos que hemos cambiado totalmente, que somos diferentes personas, no somos como antes, y mis padres lo toman como algo normal. Al principio fue impactante porque fue muchísimo cambio, incluso quería volver a Armenia. Al principio todo es difícil pero piensas y sigues adelante, aunque cueste, luego no es tan complicado.

Nuestra vida aquí ha cambiado mucho. Totalmente. Aquí tú te expresas como eres, pero en Armenia todo el mundo tiene que ser igual, tener el mismo pensamiento e ir con los mismos vestidos. Aquí es diferente, cada persona se expresa cómo es, como una persona, como un individuo, y no como un colectivo. Esto tiene que ver con el sistema de la Unión Soviética.

La vida en Armenia es muy diferente. Es un país machista. La educación soviética está muy arraigada y salir allí por ejemplo, como aquí que la gente sale a las nueve de la noche hasta las dos de la mañana, allí es imposible. Encima una chica. Una chavala no puede estar a las 10 de la noche en la calle. No es posible. Es algo absurdo. Allí tampoco había muchos sitios para salir como aquí, que hay un montón de sitios para ir a tomar algo, al cine, o a la Alameda por ejemplo. Aquí en Sevilla hay un montón de sitios, pero en Armenia no.

Incluso ya en España, para mis padres era raro que una chica tuviera esa vida y saliese a esas horas, además la única chica de la familia. Yo he cambiado bastante sobre esto. Ahora mismo soy muy rebelde. Siempre lo he sido, lo que pasa es que en Armenia no te dejan que te expreses como eres tú misma, que seas como tú eres esencialmente. Por eso vienes aquí y eres diferente.

Al principio yo cuestionaba a mi padre por qué tenía que volver a casa en España a las nueve de la noche. Él me preguntaba que por qué volvía tan tarde. Entonces le tenía que explicar que los españoles cenan a las nueve de la tarde. Yo soy armenia y no voy a ponerme a imponer a los españoles que hay que salir a las cinco de la tarde. A mi padre esto al principio no le cuadraba. No estaba de acuerdo con los horarios que tenía. Tanto es así que al principio mis padres no me dejaban salir. Era súper raro para ellos, aunque es algo normal, porque la educación que han tenido es de una mentalidad muy diferente. Aunque ellos vinieran buscando libertad es algo que les descuadra. Mis hermanos y yo llevamos aquí desde los dieciséis años y nos hemos adaptado, pero hay gente que no se adapta. Por ejemplo mis primos, ellos tienen un ámbito armenio del que no salen. No tienen contacto con el exterior de ese círculo, por eso son como los típicos armenios, básicamente. Mi prima a las 10 de la noche no sale ni de coña. Mis hermanos y yo no somos así, no tenemos nada en común con la gente típica armenia o cómo ellos piensan, aunque lleven aquí diez o veinte años.

Aparte de con mis familiares, no me junto muchos con los armenios, prácticamente no me junto con ellos. No digo que sean malas personas, puede que muchos sean mejores que yo. Yo diría que soy mucho peor que ellos. Pero simplemente no veo que yo encaje ahí. Yo básicamente me siento más libre con la gente extranjera o con españoles, son gente más abierta, que toma más ligeramente el mundo. Y con ello no digo que no tengan sus metas o

no se tomen en serio sus estudios. Pero las normas que tienen los armenios, la visión que tienen ellos de la vida, su forma de vivir y tomarse la vida, sinceramente no la comparto. No me llevo mal con ellos pero no comparto sus conceptos o ideas. No me considero de ese círculo y nunca quedo con ellos. Siempre hablo de esto con mis padres, con mi padre casi todo el día. Se lo he dicho a mi prima también. Ella tiene un círculo de amigos de Armenia. Lo siento, no digo que sean malas personas, es verdad que son mucho mejores que yo, pero no pienso como ellos. Se lo he dicho muchas veces a mis padres.

Mis amigos son gente de todos lados. Conozco brasileños incluso argentinos, pero básicamente son españoles de Córdoba, de Sevilla, de Jerez. Suelo salir en Sevilla, con amigos de Espartinas por ejemplo, y otros que he hecho en Sevilla, biólogos, bioquímicos, químicos o físicos. No tengo un solo círculo de amigos concreto. Sí tú eres extrovertido, aunque sea un poquillo, haces muchos amigos aquí, porque la gente es abierta. Con mis compañeros del instituto de España quizás tengo menos contacto, aunque les sigo por Instagram. Y con mis amigos de Armenia sigo manteniendo el contacto, poco, pero lo mantengo. Eran buenos amigos, aunque en Armenia prácticamente no teníamos vida social con los amigos. Interaccionábamos solamente en la escuela, en el instituto. No era una relación normal con los amigos, era como en la universidad, que quedas por ejemplo con los amigos y te pones a hablar sobre mecánica, pero en la escuela y solo sobre temas académicos, pero fuera de la escuela no había sitios de ocio donde encontrarnos. Mientras vivía allí solo frecuentaba el barrio. Esto hasta que me cambié de instituto, entonces ya dejé de ir al barrio y jugar con la gente de allí. Por entonces también dejé de hacer deporte, así que toda mi vida se podría decir que era el instituto. Esto hasta que me vine para España.

En Armenia la migración un tema poco popular. La opinión de la gente sobre este aspecto se divide entre los que lo ven bien y los que no. Pero esta opinión depende de la posibilidad que cada uno tiene de poder migrar o no. El que se puede ir piensa a favor de migrar, porque piensan que Armenia no es un país en el que se pueda vivir. Pero quienes no tienen la posibilidad de irse, aunque quisieran, dicen que eso no está bien y que se quedan porque ellos son muy patriotas; que por eso deben quedarse ahí. En mi caso nunca me sentí bien en Armenia por la mentalidad o la forma de ser en general en la que vive el país, a mí no me gustaba, por eso estaba a favor de migración. Y mis padres igual.

En Armenia solo viven dos millones de personas, mientras que otros ocho millones de armenios viven fuera del país. La mayoría de armenios estamos fuera del país, somos así. En el instituto, nos enseñaban estas cosas. Nos mandaban leer enciclopedias donde daban informaciones del tipo *armenios en el extranjero*. El hecho de que los armenios estemos repartidos por el mundo se relata allí como una razón histórica propia. Este es un tema bastante político. Tiene que ver con el genocidio llevado a cabo por los turcos. Todos los armenios cuentan esto. La parte occidental de Armenia pertenecía a Turquía. Los turcos no querían cristianos en su territorio, por eso eliminaron a los cristianos. Entonces emigró muchísima gente, por eso ahora la mayoría de la gente son armenios occidentales. Después del fin de la Unión Soviética y la crisis económica que hubo por ello en Armenia, emigró más población. Por estos motivos hay más gente que vive fuera que dentro del país. Los armenios que viven ahora en el país son armenios que durante generaciones han vivido ahí, el resto ha emigrado, básicamente porque no pueden vivir con las normas que hay ahí.

La mayoría de gente que se va son personas inteligentes, salen por estudios, aunque hay quienes salen solo por una razón económica. Allí piensan muy mal sobre los emigrantes. Armenia es un país que ha estado en la Unión Soviética. La idea que tiene sobre Europa o EEUU, es súper negativa, sigue siendo así incluso después del fin de la Unión Soviética. En

Armenia se piensa que los armenios que se van a Europa o a EEUU, son iguales que quienes viven en estos sitios. Piensan que quienes salimos de Armenia hacía estos lugares somos unos traidores, gente degenerada. Por ejemplo, si yo emigrara en Rusia no me considerarían igual que habiendo venido a Europa. Esto tiene que ver con la cultura de la Unión Soviética. Esta cultura influyó e influye muchísimo, no ha cambiado nada desde entonces. Hay muchas cosas de la propia cultura armenia, al fin y al cabo es algo diferente la cultura caucásica a la rusa, aunque lo único diferente son algunas tradiciones y la historia de cada país, porque son dos naciones diferentes, pero muchísima mentalidad es la de Unión Soviética. No hay libertad de expresión, en todos los sentidos, y eso evidentemente afecta en la vida cotidiana. En la universidad también, hay machismo, homofobia, racismo, nazismo, eso proviene básicamente de todo aquello. El fascismo no proviene de Unión Soviética porque en las épocas de la Unión Soviética había muy mala convivencia entre diferentes culturas, pero ahora mismo, después de la independencia, han aparecieron muchos más problemas políticos. La idea que se tenía en Armenia sobre Europa tiene que ver con muchas cosas a nivel político, ideológico o social. No es que se hable de estos problemas abiertamente, por ejemplo en los medios de comunicación, sino que cuando se comentan cuestiones como la de la guerra en Siria siempre hablan de EEUU como culpable. No digo que EEUU no sea culpable de la guerra, todo el mundo tiene la culpa de esto, pero esta es la forma en la que se relata en conflicto en Armenia. La distinción entre EEUU y Rusia, Armenia, o Azerbaiyán está muy definida, de tal forma que Rusia siempre lleva la razón y Europa, por ejemplo nunca la lleva.

Estas ideas no las he visto en los europeos sobre Rusia. Al respecto de Rusia simplemente he visto comentarios sobre el hecho de que los rusos adoran el alcohol. Pero nada referente a cuestiones políticas. He hablado con gente sobre política rusa, pero no he visto un ataque hacía los rusos en los comentarios. Al menos entre los españoles. No sé qué piensan los estadounidenses o los alemanes. He visto críticas a Rusia, pero no de la forma en la que en Armenia o Rusia, se critica a los europeos y los estadounidenses por ejemplo.

En el caso de Armenia, aquí en España solo se conoce, al menos entre los jóvenes, por escuchar un grupo de música, System of a Down, es un grupo de metal muy popular entre la gente. Es un grupo estadounidense de descendientes de armenios occidentales. En sus canciones hablan bastante de estas cosas que yo relato, critican el genocidio en general, por ejemplo. Mucha gente conoce Armenia de esta forma. Yo tenía un compañero que al leer mi apellido me preguntó si era armenia. Se lo preguntó porque mi apellido termina con -ian. Los armenios suelen contar estas cosas. Él lo pensó porque los apellidos de los cantantes de System of a Down, terminan todos con -ian. Esto fue algo muy curioso. Y aparte tuve una profesora que estaba obsesionada con la cultura armenia. Ella había investigado antes la historia de Urartu. Urartu fue el primer reino en Armenia antes de Cristo. Haber llegado a investigar sobre eso dice mucho de esa obsesión que tenía. Yo me quedé flipada entonces, era mi profesora de Ética.

En Armenia se tiene una imagen muy negativa de Europa, y de España la gente opinaba básicamente, como decía literalmente el director de mi instituto *¿Por qué vais a España?* Digo, *porque lo dice mi padre*. El director decía, *es que en España no hay trabajo*. La imagen que tenían en Armenia sobre España era como de un país súper pobre, económicamente muy destruido. Es cierto que en España se estaba pasando entonces por una crisis económica, pero ellos se imaginaban que la situación era mucho peor que en Armenia. Por eso se preguntaban *¿Qué sentido tiene que vayáis allí?*

Esto es algo curioso en comparación con la situación económica de Armenia. Porque Armenia no tiene economía. Económicamente todo pertenece a Rusia. Armenia no tiene gas, ni petróleo. Las minas de cobre molibdeno pertenecen a Rusia, a EEUU, a Alemania. Por eso los ingresos del país son nulos realmente. La cuestión es que todo esto a la gente en Armenia les da igual, con que les den algo de dinero con el que puedan sobrevivir nadie se queja. Ya conviven con esta situación y les da igual. Saben que no pueden cambiar nada. En ese sentido los españoles son bastante parecidos a los armenios. No estoy implicada mucho en política española, pero aquí veo una aptitud parecida. Según mi experiencia la gente se queja, pero luego hace otras cosas.

En Armenia la economía en sí no funciona. Hay muchísima corrupción ahí. Por ejemplo, con el tema burocracia piden mucho papeleo y no facilitan las cosas. Entonces tú pones cien euros ahí y ya está. Eso pasaba mientras estábamos en Armenia. Además piensan que por estar en Europa o si eres de aquí, tienes más dinero. Por eso se aprovechan de ti y piden más papeleo del necesario.

En Armenia todo lo que se produce pertenece a los monopolios. Todo lo que se consume en Armenia se ha producido en otra parte, principalmente en Rusia. Los ingresos no pertenecen a lo público, sino que van a un monopolio, a unas personas concretas, y eso implica que aumente la pobreza. No hay trabajo. La gente en Armenia no trabaja. La única cosa que pueden hacer los hombres para trabajar, es ser taxistas y las mujeres profesoras, algunas incluso enfermeras. Pero todos estos puestos de trabajo con muy bajos sueldos. La gente en Armenia básicamente va a trabajar a Rusia. Y no solo por el trabajo en obras, por ejemplo. Incluso las empresas se están montando en Rusia, no en Armenia. Así las familias siguen viviendo en Armenia, y son los hombres lo que migran a Rusia. Vuelven una o dos veces al año para ver a su familia, pero están fuera del país el resto del tiempo.

En Armenia no hay ningún tipo de ayuda al desempleo. Nada. Es un país súper corrupto, muy pobre, en el que los únicos ingresos que hay son de fuera. La gente que está trabajando allí manda dinero, y los bancos funcionan básicamente con este dinero. Porque todos los ingresos grandes de los monopolios básicamente vienen, lo cogen las empresas, y se mandan a Europa, y a bancos de Suiza o Rusia.

Esto afecta incluso al sistema sanitario. El servicio médico es muy malo porque no aporta dinero a él. No se ayuda a la gente que necesita apoyo médico. La gente que puede va a la capital, pero tiene que pagar para que le atiendan. En Armenia había servicio público de salud, sí, principalmente médico de cabecera, que eso era gratuito, pero la calidad no era buena. Aunque ahora si vuelvo mantengo mi derecho a la salud por ser ciudadana aún.

Aquí en España recuerdo que, aunque no tuviera ciudadanía, ya tenía este derecho. Tenía un papel que podía enseñar al médico y te atendía. Aunque solo es válido para Andalucía. Creo que en otra comunidad autónoma la sanidad no es gratuita para mí.

Estas cuestiones en España son diferentes. En el caso de mi padre, él sí que tiene derecho a una ayuda por desempleo. Al estar cotizando en la Seguridad Social por estar trabajado en una empresa, con un contrato legal, sí que puede cobrar el paro y este tipo de subvenciones. En Armenia esto solo está en la constitución, en las leyes, pero no se da en la práctica. La constitución no tiene sentido.

En el caso de mi familia, antes de quedarnos definitivamente a vivir en España habíamos venido de vacaciones. La decisión de venir no fue inmediata, mis padres son personas que

piensan. Llevaban ya tres años o así pensando, calculando las cosas para valorar la situación. Mis amigos estaban tristes con esta decisión y mis abuelos se sintieron mal porque nos teníamos mucho cariño, aunque también aceptaron las cosas. Ellos ya lo sabían y no fue algo tan dramático. Ahora mantenemos contacto con ellos, quizás no es diario, pero lo mantenemos vía Skype.

Mis padres tenían claro venir a España, porque Alemania y Francia estaban descartados después de que mi padre hubiera estado antes en estos países.

Yo acepté muy contenta la decisión de venir a España definitivamente, porque mi futuro no estaría en Armenia. Aunque dejaba allí a mis amigos, que era algo muy importante para mí.

El viaje de camino hasta España duró 24 horas. Primero fuimos a Ucrania y luego a España. Teníamos que coger dos aviones. Era bastante largo el camino. Es complicado venir a España desde Armenia. El transporte es un poco complicado, no es como aquí que vas y compras los billetes, no es así en Armenia. Desde allí es un trámite muy costoso, es pura burocracia, además de la pasta que cuesta todo eso.

Primero vinimos mi madre y yo y alquilamos un piso en el que estábamos solas. Luego vinieron mi padre y mis hermanos, pasados seis meses. Esto se debió a una cuestión burocrática. Teníamos que esperar hasta que mi hermano mayor recibiera el pasaporte que valía para diez años y para eso debía tener cumplidos los dieciséis años.

En Sevilla siempre hemos vivido en la zona de Nueva Sevilla, en Bormujos, un pueblo de Sevilla, desde que llegamos hace unos seis años más o menos. Al principio vivíamos en un domicilio, después vivimos con mis tías, que también vinieron a España, y ahora vivimos en otro piso mis padres, mis hermanos y yo. Siempre hemos vivido el mismo medio, en el mismo entorno, solo hemos cambiado de calle. Nosotros ahora vivimos en Bormujos y mis tías en Castilleja de la Cuesta. No sé por qué vinimos a Sevilla, aunque algunos familiares de mi tía ya vivían aquí. En Bormujos no hay muchos armenios, algunos, pero hay más en Castilleja de la Cuesta.

Cuando llegamos al vecindario en el que vivimos en Bormujos, la vida estaba muy bien. Tuvimos unos vecinos rusos, que la mujer ahora mismo es amiga de mi madre, y con los españoles también nos llevábamos bien. Tuvimos algunos problemas con algunos, pero no todo el mundo es perfecto, es normal. En general nos llevamos bien ahora mismo, pero nuestros vecinos se tomaban las cosas un poco a la ligera y había poco control. Algunas cosas no les gustaban a mis padres y tuvimos algún malentendido. Alguna gente te soltaba cosas que eran inadecuadas. Pero no era gente normal, eran agresivos. Yo incluso pienso que tenían problemas mentales. La gente normal no dicen esas cosas que ellos decían. Pero con los demás bien, esto eran dos personas, no algo general. Los otros apoyaban lo que pensábamos nosotros. Era normal, no todo el mundo es perfecto, siempre puedes encontrarte con alguien así.

En España nunca he vivido directamente situaciones de racismo. La gente normal es muy tolerante y abierta, aunque me he encontrado con algún caní que era bastante racista. He visto como la presencia de gente de América del Sur o de África se tomaba un poco mal. Esto tiene que ver con el físico. He visto como vivían esto compañeras, y amigas, argelinas o marroquí, aunque ellas no comentaban mucho, tenían una posición negativa hacia los españoles por ello. Aunque no sé si esto tiene que ver con los españoles. Aquí no está muy

bien definido qué es ser español, o de América del Sur porque hay mucha convivencia entre las culturas. Hay racismo pero no puedes decir que el bullying por racismo tenga que ver con ser español o no. Puede que el acoso se haya hecho por parte de un español o por un latino. Depende del origen o de la cultura, mucha gente decía que había experimentado esto por ser musulmán por ejemplo. He visto como se hace bullying en los pasillos de la escuela o el instituto, aunque yo no lo he experimentado personalmente. Algo sobre lo que nunca vi que se interviniera, pese a que los profesores siempre dijeran no a la homofobia, al racismo, o a ese tipo de cosas.

Más allá de esto, recuerdo que el primer año fue algo aburrido. No tenía amigos porque no podía hablar y esto me generaba complejos para relacionarme, como ya he comentado. No podía expresarme. Mis padres tampoco tuvieron problemas. Quizás lo que más estrés les genera incluso ahora es el papeleo. Lo típico de la residencia, eso era algo para lo que había que hacer muchas cosas. Sinceramente el sistema es un poco raro aquí. En cierto sentido es un poco absurdo. Cuando llegas tienes que apuntarte en el ayuntamiento, en mi caso en Castilleja de la Cuesta. Te empadronas y cada año revisan si tú estás viviendo en ese sitio o no. Tú llegas con el visado, pero cuando éste caduca te consideran ilegal. Entonces, aunque estés empadronado te quedas como tres años ilegalmente. La policía puede detenerte y mandarte a tu país, pero es normal, eres ilegal. A los tres años de haber estado ilegalmente ya tienes derecho a entregar el papeleo para que te den derecho a residencia, en mi caso en Plaza de España (Sevilla), en el ministerio de extranjería.

El caso es que para que recibas eso tienes que tener un contrato de trabajo, pero como eres ilegal tú no tienes derecho a trabajar. No te pueden hacer contrato legalmente, te hacen como un contrato negro. Para trabajar dado de alta por la Seguridad Social, como la gente (el empleador) aquí no paga Seguridad Social, tienes que pedir por favor al empleador, *háganme el contrato, aunque pague yo, pero teóricamente deberías pagar tú*. Pero como eres ilegal y tienes que hacer un contrato en negro, la gente no se atreve a hacer un contrato para ti. Lo hacen como favor, tú pagas y tienes la residencia. De esta manera te dan dos años de residencia, luego otros dos años y después de cinco años más tienes la ciudadanía. Al principio conseguir este papeleo es bastante difícil, es más complicado. Después es entregarlo y esperar hasta que te digan.

En mi caso, de todos estos trámites se ocupan mis padres. Yo tengo veintidós años y hasta los veinticinco, al ser estudiante, se considera a mi padre como mi tutor. No es necesario que yo presente nada. De no estar estudiando sí que tendría que presentar yo un contrato, cómo de que estoy trabajando en un sitio. He trabajado un verano o dos como niñera y dando clases a los hijos de algunos conocidos del trabajo de mi madre, u ofreciendo el trabajo por milanuncios, para tener una ayuda económica, pero ahora no lo hago porque no tengo tiempo. Empecé dando clases a una chavala y luego a un niño de tercero de la ESO, y me costaba explicarme, no tanto por idioma, porque me pasaba lo mismo al explicar algo a mi prima. Me cuesta explicar una cosa, el problema era ese, y encima tenía acento, y eso hay gente a la que le suena raro. Los alumnos eran españoles.

Como ingreso lo que tengo es que pido beca de estudios, vivo de ella. Hay derecho a ello solo desde que se obtiene la residencia. Yo no puede tener beca en bachillerato porque no tenía la residencia, tuve que esperar todo el tiempo de trámite que he relatado anteriormente hasta poder solicitar una beca. Además si no eres residente es que ni puedes estudiar en la universidad. A no ser que seas Erasmus o algo así no es posible porque teóricamente te consideran ilegal.

El sistema es contradictorio, la escolarización es obligatoria, soy menor, pero mis padres siguen siendo ilegales. En mi caso puede hacer selectividad porque tenía ya la residencia, si no la hubiera tenido no podría haberla hecho. Para hacer selectividad tienes que tener un código identificativo que te dan como residente, si no tienes este número no puedes firmar tus exámenes. El número de pasaporte no vale porque no coinciden los dígitos de éste con las casillas que forman el código de selectividad. Entonces es como si no tuvieras derecho. Si no tienes la residencia cuando debes hacer selectividad no puedes hacerla. Yo tuve suerte y me dieron la residencia el año que me tocaba hacer selectividad. Por aquello de que me escolaricé en dos cursos inferiores al que me correspondía por edad. Hasta que tienes la ciudadanía, que la dan a los diez años, todo lo que tramitas es como extranjero. El sistema es así, si funcionara de manera legal, el sistema no funcionaría. Mantienen la vía ilegal sino no podrían hacerlo, por eso siguen sin dar la residencia a la gente. Y para los migrantes sino es que no sería posible.

Como he ido relatando algunas cuestiones familiares han cambiado al venir a España. Las celebraciones en Armenia son muy parecidas a las de aquí. En Armenia al ser un país cristiano también, las celebraciones son muy parecidas a las de aquí. Allí se hace alguna celebración que aquí no, pero nosotros aquí en España no la celebramos. Mi círculo familiar no ha celebrado estas cosas aquí, celebran todo como se hace aquí en España. Estas celebraciones son religiosas y mis padres no son religiosos, no eran apostólicos. La iglesia armenia es apostólica, como aquí son los católicos, pero mis padres no iban a iglesia. Mis abuelos si eran religiosos, por eso allí sí celebrábamos algunas cuestiones, pero cuando vinimos aquí a España cambiaron estas cosas.

En Armenia tuve una educación religiosa bastante fuerte. Mis abuelos eran muy religiosos e iban dos veces por semana a misa. En aquel momento teníamos una mentalidad sobre el mundo muy definida por la religión. Hasta que llegamos aquí. Entonces tú te abres a un nuevo mundo, aprendes nuevas cosas. Mi hermano y yo aprendimos muchísimas cosas de la Filosofía. Somos gente con muchísima curiosidad por conocer cosas nuevas. Entonces leímos muchísimas cosas, muchísima literatura y vimos muchísimos documentales. Vimos que la religión no tenía el peso que parecía haber tenido hasta entonces. No soy religiosa, creo en algo, pero no soy religiosa. Mi hermano tampoco es religioso. Todo lo relacionado con la religión, salvo Navidades y estas cosas familiares, no me interesa.

La relación de los armenios con lo religioso es igual que en España, cada vez hay menos creyentes pero hay gente bastante religiosa. Está muy relacionado con la nacionalidad. Si eres armenio, eres cristiano. Si no eres cristiano no eres armenio. En Armenia está muy presente la idea de que los armenios han sido los primeros cristianos en el mundo. Oficialmente habían aceptado el cristianismo en el año 301. O sea que políticamente somos los primeros cristianos. Ser cristiano en Armenia es un valor cultural. Es súper raro pero sí.

Aunque celebraciones como los cumpleaños los recuerdo mucho mejor al haber estado allí siendo niños chicos. Entonces era algo diferente con los primos y eso, era especial. Pasa igual que con las Navidades, también eran especiales por lo mismo. Incluso el Año Nuevo y eso, era tremendísimo. Aquí, como somos más mayores como que ha perdido esa magia.

Me gusta cómo se celebra aquí la Navidad. En esa fecha quedan con los familiares y en Año Nuevo con los amigos. En Armenia hay una mala costumbre, por ejemplo la noche del 31 de diciembre al 1 de enero la gente va a casa de los conocidos como para felicitar el Año Nuevo, van de casa en casa. Viene gente que ni conoces cuando les ves las caras. Era

como falso por eso a mí no me gustaba, sinceramente. Pero era un día, lo celebrábamos y ya está.

Aunque las celebraciones en Armenia son parecidas a las de aquí, al fin y al cabo somos cristianos como digo, al principio me parecía un poco raro lo de la Semana Santa. Las cosas religiosas en general no me interesan como digo, pero esto lo veo como algo cultural, por eso me gustaría verlo sinceramente. No quiero que esto se tome como algo ofensivo, pero nunca lo he visto, nunca he salido en Semana Santa. No me llaman mucho la atención las cosas religiosas. Pero me gustaría ir para verlo como un valor cultural.

Sobre todo lo que he relatado, cada uno puede verlo de diferentes formas. Por ejemplo como lo veo yo no lo ve mi prima, o mis amigas argelinas o marroquíes, no lo ven igual. No veo posible que un armenio tuviera la mentalidad, o la forma vida que tuvimos mi hermano y yo. Pero sí que conozco, por ejemplo, a una amiga rusa que tiene la mente abierta y es diferente, pero las otras personas no. Otros te contarán algo absolutamente diferente a lo que yo, no sé qué contarán pero imagino que contarán otra cosa.

Con todo lo que cuento, hablo desde mi experiencia, pero por ejemplo cómo yo he vivido es muy diferente a cómo lo han vivido mis compañeras nigerianas o marroquíes. La cultura es muy diferente, en Armenia también, aunque nosotros somos cristianos y ellos musulmanes, eso aunque no se vea da muchas claves. A ellos les costó adaptarse, incluso algunos no se adaptan, es el cambio de mentalidad y la edad. Tiene muchísimo que ver con la religión y con el país de origen. Pasa lo mismo con mi prima, aunque sea cristina y venga de Armenia, su forma de vida y la mía no tiene nada que ver. Todo esto tiene muchísimo que ver con la cultura de la que vienes. Por el arraigo cultural que tengas. Yo incluso sentía que estaba igual de arraigada, por eso he sentido que salir fuera y que te dejen expresarte como eres, es muy, muy complicado. Para mí era una lucha interior y alguna gente no se atreve a hacer eso. Esto tiene que ver con la naturaleza de cada uno, con la forma de ser. Yo en algún momento pensaba seguir como era antes, con la misma mentalidad y tener la vida allí más fácil. Pero no, soy como soy, aunque esto suponga una lucha interior. La vida que yo llevo ahora mis familiares no la conciben, y eso es algo que es difícil. Hay familiares que no lo ven bien, incluso puede que me ignoren. Mi vida ahora mismo con respecto a ellos se ha complicado, pero prefiero ser como soy, tener mis amigos y vivir con la libertad que tengo aquí en España. Quiero estar con la gente y no en un círculo así cerrado. Aunque sea la vida más fácil ahí no prefiero eso.

Por estas cuestiones, al principio cuando llegué a España no tenía vida social. Yo estaba acostumbrada a la vida social que tenía en Armenia. Allí el funcionamiento de una chica es estudiar y estar en casa, interaccionar con poca gente. Pero mi mentalidad no era ésta. He empezado a tener vida social en este último año. No porque no me dejara mi padre, no. Sino que yo venía con ese chip de Armenia de que ahora solo tenía que dedicarme a estudiar, al aprendizaje de idiomas, todo para poder entrar en la universidad. Por esto los primeros dos años de universidad han sido difíciles, hasta que vi que se me pasaba la juventud y que solamente estaba con un libro. Entonces pensé que esto no me convenía. La universidad me encantó y este último año me ha gustado más porque los primeros años he estado más centrada en los estudios y en sacar nota. Hasta que en tercero empecé a vivir, y eso me encanta.

De alguna forma es como que tu mente se programa así. La educación de Armenia es como programación de la mente. Estás programado así, no puedes funcionar de otra forma, de lo contrario te destruyes a ti misma. Sigue habiendo mucha gente que piensa así,

aunque cada vez menos. Yo empecé a sentirme a mí misma el año pasado. Cuando tienes la mente programada así ésta no puede funcionar de otra manera. Esto hace que no puedas saber cómo eres tú como persona, que tengas miedo al cambio. Entonces esto sí que era como una lucha para mí.

Esta lucha tuvo mucho que ver con quién me relacionaba. Esto depende mucho de los amigos que haces. Yo empecé a hacer amigos cuando entré a la universidad. Al principio hice amistad con la gente que estaba centrada en los estudios solamente, de acuerdo a la mentalidad que yo traía de Armenia. Estaban todo el tiempo quejándose, por ejemplo del tiempo que no tenían para estudiar. Esto era deprimente. Con ellos yo no veía que se me pasaba la vida y yo nada más que estaba por los estudios. Y entonces mandé todo a la mierda de alguna forma. Después de esto sigo siendo buena estudiante pero entendiendo que cada cosa tiene su tiempo. La vida no es solamente estudio. Entonces me empecé a juntar con otra gente que no tiene esa toxicidad.

Esto no fue en un día, fue un proceso bastante largo que en mi caso fue bastante duro a nivel personal. Estaba muy influenciada por la cultura en la vivía. Si no hubiera vivido en esta cultura mi vida sería muy diferente ahora mismo. Muchísimo más diferente. Yo llegué aquí reprimiendo mi ser. Estuve reprimida dos o tres años. La gente de aquí que tiene mi edad ha vivido una vida muy diferente. Ahora me ven como una persona normal, una persona más, pero antes no. Ante esta situación hay gente que ha tenido el valor de salir, que no han tenido ese miedo, o lo han superado mejor dicho. Pero alguna gente sigue viviendo con este programa en la mente. Aunque no se sientan a gusto consigo mismos no quieren cambiar las cosas porque tienen miedo. Temen tener carencias de apoyo por parte de su familia. Yo he vivido un poco esto, aunque llega un momento que no te importa. Mis padres, relativamente, son más tolerantes, pero con el resto de la familia sigue habiendo desacuerdo. Al fin y al cabo estás en un círculo familiar en el que indirectamente sí que hay esa presión pero llega un momento en que te cansas de esto y no te importa. A mí personalmente no me han dicho nada directamente. Me lo podría esperar pero me lo tomo tranquilamente. Cada uno tiene sus opiniones, sus ideas y su mentalidad. Las formas en las que yo concibo mi vida no te importan, lo siento mucho.

Aunque mis padres han tenido esta educación también, ellos han sido más tolerantes. Ellos tienen esta capacidad de aprender cosas nuevas. Al principio claro, todo el mundo es así, incluso yo. Al principio cuando te chocas con algo que no has conocido entonces te entra miedo y dices no, esto está mal. Pero cuando te pones a investigar las cosas ya dices, voy a experimentar a ver qué pasa. Y mis padres tienen esa capacidad, al principio claro es chocante, tienen esta cultura y esta mentalidad, que siguen teniéndolas, por eso en algunas cuestiones es normal que se ponga como a la defensiva.

Mis padres al principio se tomaron mi cambio de mentalidad como algo súper raro. Por el momento se lo toman tranquilamente, han visto que lo que hace la gente del circulito armenio y cómo ellos viven o conciben la vida es absurdo. Entonces mis padres dicen que no les importa. A mí me da igual lo que piensa la gente, es mi vida, y es que es absurdo lo que están haciendo ellos.

Algunos de mis amigos de Armenia, de mis amigos cercanos de entonces, ahora mismo están estudiando en Europa, pero ellos no han experimentado este cambio como yo y siguen viviendo con los esquemas de la programación armenia. Están estudiando en Europa, están aquí temporalmente, haciendo un máster por ejemplo, en Polonia, en Italia, o en Alemania, pero están con los armenios. Conozco una amiga mía que estudia bastante,

que es muy inteligente y con una mente abierta. Yo personalmente considero a la gente de intelectualmente alta con capacidad de ponerse e investigar y aceptar las cosas. Conocer nuevas cosas, no conformarse con las cosas que tienen ellos. Pero esta chica, que era una chica muy lista, tanto que ahora está en Alemania estudiando para cantante de ópera, no ha tenido este cambio. Ella estaba estudiando conmigo en una clase de Física y Matemáticas y era diferente a los demás. Pero a pesar de estudiar en Alemania ella sigue con la mentalidad de Armenia. Esto es hipocresía. Conozco a gente que estudian por ejemplo en Polonia, pero que son patriotas armenios. Yo no veo nada malo en el patriotismo. En Armenia hay mucho patriotismo, algo que está relacionado con la situación política. Pero a la hora de aprender ahí, de estudiar ahí, que te den esta posibilidad y luego que tengas odio a los europeos, que pienses que los europeos son inferiores e ideas de este tipo, eso es hipocresía. Aunque tengan esta imagen mala de Europa viene porque les conviene estudiar aquí, pero siguen sintiéndose como armenios en otro nivel.

Identitariamente, si partimos de lo biológico, yo no me considero solamente armenia, me considero también bielorrusa. Mi madre y mi abuela son bielorrusas, biológicamente sería injusto decir que soy armenia. Pero el tema de la nacionalidad es más complejo. Si considero el hecho de compartir y conocer la cultura, claro que yo me considero armenia, porque claro, es que esa cultura es como mi nacionalidad. Pero esto es muy relativo porque si ser armenio es que tienes unas ideas quizás a mí no me vean como armenia, comparando con la gente como digamos los típicos armenios. Yo me considero internacional, no soy nacionalista, ni patriota ni nada de eso.

En España solo he visto estas ideas de patriotismo en alguna gente, aquí no es algo tan expandido. Quizá esto si se diera en el franquismo. Pero ahora no lo veo en la televisión, en las escuelas, en los institutos, o en los libros de texto de Historia, de Lengua, de Literatura. Aquí no veo ese patriotismo, no al menos como en Armenia. Quizás esto sea más evidente en Cataluña, pero en Andalucía yo no he visto esto. Aquí los libros, por ejemplo como digo, son muy objetivos en lo que ponen, pero allí están cargados de emociones patrióticas.

Aquí los libros de Historia son muy objetivos, no muestran un posicionamiento negativo o positivo. Pero a la hora de hablar con la gente es que es gracioso lo que dicen porque es bastante parecido a lo que se puede opinar en Armenia.

La política española no me ha preocupado hasta el momento. Los inmigrantes no tenemos derecho a votar. Hasta que no seas ciudadana no tienes este derecho. Me hubiera preocupado este tema si por ejemplo, hubieran sacado una ley que tuviera algo que ver conmigo. Si ocurriera algo que me afectara mucho yo pienso que debería tener este voto. Aunque de momento no me interesa. No estoy metida tanto en política, mucho menos española. Con respecto a la política armenia, antes tenía un seguimiento más activo, pero ahora mismo me es bastante indiferente, porque es un país en el que no cambia nada. Te cansas. Quieres cambiar las cosas para mejor, pero ves que esto no depende de ti. Al final ves que no tienes tanta energía para gastar en ello y pasas del tema.

A Armenia no he vuelto a ir desde que vine, y sinceramente no tengo ganas. Mis padres tampoco, estamos a gusto aquí. Quizás podría ir como de visita, para ver a mis abuelos, pero para nada más. Lo siento mucho por los armenios, pero no. Me gustaría ir a otros países. Quizá esto tenga que ver con haber estado viviendo en diferentes sitios. Quiero aprender cosas, no solamente por el idioma, sino a nivel cultural. Así cambias y aprendes diferentes cosas de la gente, ves la vida y el mundo de diferentes formas. No me quiero

quedar en el mismo círculo. Estar siempre en tu misma tu zona, para mi gusto, no me parece. Somos jóvenes y aún tenemos muchas oportunidades para desarrollarnos como personas. La sociedad cambia por eso quiero hacer realmente eso.

A mí me gustaría vivir en otras ciudades, ya he experimentado lo que es cambiar de país y no tengo miedo a salir. Me gusta conocer nuevas cosas y nuevas culturas. Sé que será un poco duro por el idioma, pero ya me he enfrentado a algo así. Ahora conozco la técnica para aprender un idioma y cómo estudiar. Puede que otro país y otro idioma sea más difícil porque la gente simpática que veo aquí en Sevilla evidentemente en otros sitios es posible que no lo vea. Por ejemplo en Suiza o en Gran Bretaña, la gente no es así. Pero no me da miedo. Aunque bueno primero quiero terminar el grado y luego hacer un máster. Después ya pensaré qué hacer, me gustaría vivir fuera, pero sinceramente querría vivir aquí en España.

Nicoleta

Mi nombre es Nicoleta y tengo 25 años. Hasta los 15 años viví en Oradea, una ciudad al oeste de Rumanía, en la frontera con Hungría. Es una ciudad no tan grande como la capital del país, pero tampoco es una ciudad pequeña. Siempre viví ahí, aunque en distintos barrios.

Mientras vivía allí recuerdo estar mudándonos mucho. Así que no acababa de hacer amigos en ningún lado, no al menos para mantener en el tiempo esas amistades. Por otro lado estaban mis hermanas, pero había mucha diferencia de edad entre ellas y yo. Ellas cuidaban de mí, pero no jugaban conmigo. Es verdad que ahí donde iba hacía amigos, pero al año o año y medio, nos volvíamos a mudar. Hacía amigas en el colegio y el instituto, pero al final perdía el contacto, porque en cuanto me mudaba de nuevo ya no había manera; así que la verdad es que no he tenido muchos amigos. Siempre he estado muy pegada a mi madre, eso sí. Cuando yo me quedé en Rumanía y ella se vino a España, se me hizo difícil la situación.

Toda mi familia emigró de Rumanía a otros lugares del mundo. Yo me vine a vivir a España de manera definitiva en 2008, aunque antes ya había venido algunos veranos. Mi padre vivían Benidorm, en Valencia, y pasé algunos veranos en esta localidad. No sé por qué vinieron a España y no a otro sitio. Que yo sepa mi tía, mi padre y mi madre vinieron y ya está. No creo que valorasen irse a Alemania, por ejemplo, no tendría sentido. No sé, pero yo creo que vinieron un poco a la aventura, sin pensar si se quedarían una larga temporada o sería algo momentáneo. Pensarían en venir e ir viendo qué pasaría en el futuro. Pero también digo que mi madre, aunque en un principio supongamos que para ella venir a España fuese algo momentáneo, se preocupó de hacerlo lo mejor posible, para poder quedarse llegado el momento.

Cuando mis padres estaban en Rumanía mi padre estaba trabajando continuamente, y mi madre lo hacía intermitentemente. Después mis padres ya se vinieron a España. El primero que vino a España fue mi padre, en 2004, a principios de la primavera. Mi padre vino porque vino su hermana, y su hermana vino porque vino su marido. Hay un par de años de diferencia de por medio, pero no sabría decir exactamente cuántos. Mi padre encontró trabajo, se acercó el verano, y claro en verano es cuando más trabajo hay en Benidorm. Entonces vino mi madre también. Y como no querían dejarme en Rumanía, pues me trajeron también, pese a que allí me podía quedar con mis hermanas que eran mayores, pero quizás tampoco quisieron dejarme con mis hermanas. Como yo todavía estaba en Rumanía escolarizada, y ellos no estaban establecidos definitivamente en España, estaban trabajando pero no estaban establecidos como tal, en septiembre me volví a Rumanía. Y en ese momento mi padre iban y venía de Rumanía a España por temporadas.

Luego mi madre se vino otra vez aquí. Y ahí ya sí me quedé a vivir con mis dos hermanas, porque ya mi madre vio que había manera de que ella se pudiera quedar en España de manera definitiva y tener trabajo. Aunque mi hermana mediana también se acabó viniendo para España, así que yo me quedé viviendo con mi hermana mayor en Rumanía hasta que ésta se casó en 2008.

Mientras vivía en Rumanía con mi hermana estaba bien, entonces ella estaba en la facultad. Quizás al principio fue un poco más difícil para ella hacerse cargo de una niña, pero mi hermana, sobre todo el principio, se esforzó. Porque sabía que yo estaba mal y que estaba triste. Pero también es cierto que mi hermana tiene una personalidad fuerte. Yo estaba

acostumbrada a que mi madre, de alguna manera, me dejara hacer lo que yo quisiera siempre, porque nunca les di un problema. Me considero una niña bastante tranquila. Nunca me he metido en problemas. Pero yo qué sé, en la convivencia al final se salta con cualquier cosa. Y entre que no estaba mi madre y tal, pues a ver alguna vez no fue fácil vivir con mi hermana. Nunca me ha pegado ni nada de eso, pero sí que podíamos discutir porque yo no había lavado los platos cuando ella me lo había dicho, porque yo quería lavarlos después, y ella que no, que quiero que los laves ahora. Pero nada más que cosas así.

Pero bueno es verdad que también a mí al ser pequeña se me hacía una bola. Aunque al final cuando nos tuvimos que despedir nos dio pena. Después de tres años y medio o cuatro años conviviendo, pues quieras que no le coges cariño, que es algo que así dicho suena mal. No es que antes no le tuviera cariño a mi hermana, pero al haber esa diferencia tan grande de edad quieras o no pues no es una relación tan cercana de hermanas. Y luego también depende de la actitud que tenga la otra persona. Yo sé que mi hermana me quiere, y me ha querido siempre, pero no es lo mismo estar obligada a convivir y hacerte cargo de tu hermana, que estar tu hermana ahí y si necesita cualquier cosa ayudarle. Evidentemente no es lo mismo. Al principio fue más difícil, pero luego ya después nos fuimos acostumbrando y fue mejor.

Fuera de esto, cuando mi madre se fue a España de manera definitiva, vivíamos en un piso, en el que todavía estaba mi hermana mediana viviendo con nosotras. Ese piso tenía tres habitaciones. Entonces ahí todavía bien. Cada una de mis hermanas se quedaron en una habitación y yo en la que ya estaba. Después mi hermana mediana se vino a España, y ya no tenía sentido pagar alquiler de un piso de tres habitaciones para dos personas, por eso buscamos otro piso.

Al siguiente verano nos tuvimos que volver a mudar. Dejamos el piso porque mi hermana mayor y yo nos vinimos aquí a España durante el verano. Y cuando volvimos nos mudamos a un nuevo piso. Al año siguiente nos volvimos a mudar al segundo piso en el que estuvimos. Cuando nos mudamos al tercer piso queríamos volver al segundo piso, pero no sé si estaba ocupado ya. Entonces ya cuando pudimos volver al segundo piso lo hicimos. Todo esto siempre en la misma ciudad. Lo que pasa es que a veces encuentras piso en un sitio y a veces en otro. El caso es que por x circunstancias siempre nos hemos estado mudando mucho en mi familia.

Cuando nos quedamos mi hermana mayor y yo en Rumanía, y ya la mediana se había venido también para España. Mi hermana estaba trabajando de niñera, entonces a ver, yo no sé cómo se hicieron las cuentas, pero imagino que ese dinero no sé si se lo guardaría para ella o algún pequeño porcentaje sí que lo utilizaría para nosotras, pero mi madre nos mandaba dinero para el alquiler y para gastos varios. Y por aquel entonces mi hermana estaba ya con su actual marido. No sé si él incluso nos ha ayudado de alguna manera en algún momento, no tengo ni idea. Pero así fuimos tirando.

Al principio, justo el primer año que mi madre se fue, mi hermana quiso ser benevolente. Entonces ella quería hacerme el desayuno a diario o el bocadillo todos los días para clase, pero se hartó rápido. Porque por mucho que me quisiera no era mi madre. Ahora quizás con sus hijos sea diferente, pero en ese momento no era su papel. Además como hermanas no estábamos tan cercanas. Aunque bueno, de la mayoría de tareas se ocupaba ella. Pero sí que es verdad que yo por ejemplo hacía cosas. A lo mejor lavaba los platos, y de vez en cuando me hacía la comida o barría, porque muchas veces me dejaba sola. Así que yo ponía la lavadora, tendía o limpiaba mi cuarto. Eso sí que lo recuerdo, jamás me limpió mi cuarto.

Aunque por Dios bendito, faltaría menos. Esto es algo que me correspondía a mí, por supuesto.

Y cuando estaban mis padres pues muy probablemente lo hacía todo mi madre. No lo recuerdo porque yo era pequeña. Me imagino que mis hermanas limpiarían cada una su cuarto. Y más si compartían cuarto, porque había épocas en las que compartían cuarto. Y me imagino que todo lo demás lo haría mi madre, la verdad. No recuerdo mucho. Está bastante borroso mi recuerdo de aquella época, pero vamos que yo por ejemplo no he visto jamás a mi padre limpiar. No lo recuerdo y me extrañaría.

Pues bien, vivía con mi hermana mayor, y cuando ella se casó coincidía que yo había acabado ya como si fuese cuarto de la ESO en España, pero en Rumanía. Que de hecho, hablando con mi madre sobre esto, sobre por qué tardé tanto en venir definitivamente a España por así decirlo, me dijo que en parte en ese momento quería que acabase esta etapa de estudios en Rumanía. Y efectivamente no creo que ella lo concibiera de otra manera.

La escolarización en Rumanía es obligatoria, pero hasta dónde yo sé no hay ningún tipo de forma de saber si vas o no a clase. Tampoco sé si aquí lo hay. El caso es que me gustaría hablar en este sentido de que en Rumanía hay un colectivo, muy grande además, que está completamente invisibilizado y apartado. Se sabe que esos niños no van a la escuela, aunque es obligatoria en teoría. Pero no hay ningún tipo de control. Si bien, en mi caso mis padres siempre han dado siempre importancia a que mis hermanas y yo fuéramos a la escuela. Fuera donde fuera, donde nos hubiéramos mudado siempre he ido a la escuela. Ahora, a la guardería por ejemplo no he ido, quizás he ido intermitente, a veces sí y a veces no, o iba un par de meses y luego dejaba de ir. Supongo que porque nos mudábamos tanto la verdad.

El caso es que mi madre a la escuela, importancia le ha dado, porque en el caso de mi llegada a España era un viernes el primer día que llegué y ya me llevó al instituto. En el caso de mi familia, mi madre es quién se ha ocupado siempre de esto. Imagino que mi padre querría que estuviésemos escolarizadas, pero quién se ha ocupado siempre de todo lo relativo a la escuela ha sido mi madre. Y la verdad es que ha sido bastante light en este sentido, porque quiero decir, es importante estudiar y todo eso, mi madre siempre me ha apoyado. Pero por ejemplo, cuando empecé a suspender en primero de bachillerato tampoco me ha castigado. Incluso en cuarto de ESO me ayudó mucho con las redacciones en castellano. Por aquel entonces mi madre ya había aprendido a hablar; hablaba bien incluso ya escribía y leía en español. Entonces me ayudaba con las faltas de ortografía y todo eso. Y cuando empecé a suspender en primero de bachillerato me seguía ayudando con lo que podía, por ejemplo con Física o con Matemáticas, aunque mi madre estaba trabajando y tampoco me podía dedicar todo el tiempo. Pero en fin, a la idea a la que quiero llegar, es que cuando empecé a suspender no se puso como otros padres, en plan de *te vas a enterar si no apruebas el siguiente examen*. La verdad es que en ese sentido fue súper chic. Porque supongo que ella ya sabía que yo estaba haciendo todo lo que buenamente podía para aprobar y que sino pues no pasa nada.

Pero mi madre siempre ha estado pendiente de mis estudios. Aunque en Rumanía a lo mejor se hacía una reunión al principio de curso, y no sé si otra al final, y mi madre nunca iba. A mi madre todas estas cosas de tutorías y de reuniones no le hacían mucha ilusión. Entonces alguna vez mandaba a mis hermanas. Y luego ya cuando mi madre se vino pues a ese tipo de cosas se encargaba de ir mi hermana. Si tenía algún problema yo, o si había alguna reunión, pues mi hermana iba en representante de mi madre, porque es que

tampoco había otra persona. Aunque es cierto que eran reuniones a las que tampoco había que dar mucha importancia.

En Rumanía las relaciones de los padres con la escuela se entienden de manera diferente a cómo se espera en España. Por ejemplo, en el caso de las notas, en Rumanía hay una especie de libretita, que es como la palma de la mano de grande. Ahí te escriben las notas. Tú pones la materia y la nota, y ellos te pegan la firman. Pero eso es como algo menos serio que aquí en España. No es como aquí que al final de año te dan como una hoja con todas tus notas. Yo flipé en cuarto de la ESO en España cuando me dieron la hoja de las notas y te venían incluso comentarios de los profesores.

En mi caso, en inglés, casi siempre tenía algún comentario sobre la atención o no que prestaba en clase. Y en algunas asignaturas me llamó la atención que incluso ponía si había faltado a clase y el día que falté. A mí me parecía innecesario eso.

En Rumanía, que cuando yo estaba en la escuela no estaban informatizados, apuntaban las notas en una especie de catálogo en el que estaban anotados los nombres de todos los alumnos, a mano. Con eso lo que hacían los profesores a veces, era nombrarte cuando había examen oral. Abrían la carpetita por donde fuera y decían tú, y te preguntaba. Así al final de curso, cuando tenían que hacer la media de cada materia, pues sumaban todo a mano y ya está.

Por eso me pareció súper curioso que en España, cuando llegué en cuarto de la ESO, tenían los profesores una cosa, como el móvil de grande, donde pasaban lista. Era como una especie de tamagotchi, un cacharro donde iban pasando lista al alumnado y ponían si faltabas o no. Yo flipé en ese momento. Luego en primero de bachillerato ya no estaba, supongo que lo quitarían.

Y las notas España me las daban en una hoja y me las llevaba a casa. Había un día supongo que después de las evaluaciones y se daban a los alumnos. Avisarían de que tal día se recogían las notas y ya está, no recuerdo más. Tú ibas cuando acababa el trimestre, te daban tu hoja y ya está.

En España tampoco recuerdo que mi madre tuviera que ir en algún momento al instituto. Nunca ha pasado nada por lo que mi madre tuviera que ir al instituto. Problemas con profesores no he tenido ninguno, y con los compañeros o las compañeras tampoco. Tan solo recuerdo una vez que me empecé a encontrar mal, y no tenía 18 años para poder salir del instituto sin autorización. Entonces sí que dijeron en plan, tenemos que llamar a tu madre. Y les dije yo, *mira mi madre está trabajando, déjame irme a casa y ya está*. Me voy a casa sola todos los días. Y creo que me dejaron salir. Pero más allá de eso yo no recuerdo si mi madre fue alguna vez al instituto. Ni siquiera a las reuniones, no creo que fuera a ninguna. Pero creo que tampoco se le daba mucha importancia en general por el resto de padres a estas cuestiones.

El caso es que estuve escolarizada en Rumanía hasta un curso que no es cuarto de la ESO como en España, pero es como el curso que se corresponde a ese nivel educativo en Rumanía. Ahí, para acabar bachillerato son cuatro años, entonces es como si fuese segundo de la ESO. Mi madre quería que acabase ese ciclo en Rumanía. Y aparte quería que tomase yo la decisión de venirme o no a España, no quería que me sintiese obligada a venir ni nada de eso. Pero yo en ese momento quería irme a España, de hecho hacía mucho que quería

irme, pero claro llegado ese momento tampoco sabía qué hacer, aunque mi hermana se iba a mudar, entonces ya sí que sabía que me iba a quedar sola.

Podría decir que la decisión de venirme a España fue mía, pero esto solo en parte, al fin de cuentas para mí la decisión la tomó mi madre. Porque es verdad que soy una persona bastante indecisa, entonces estaba que sí, que no, que no sabía qué hacer. Entonces mi madre me dijo, *mira, te vienes*. Y es verdad que yo todos los veranos estaba en que ya me quedaba en España, aunque yo sabía que no, que me volvía para Rumanía. Pero en realidad siempre quise venirme definitivamente. Y al final, cuando me vi en la tesitura de que sí me vendría, también valoraba otras posibilidades para quedarme en Rumanía. Pero no, al final me vine. La decisión en parte fue mía, pero también fue la de mi madre.

Yo ya sabía que mi hermana se iba a casar. Ya lo sabíamos desde hacía bastante tiempo, un par de meses. Y el actual marido, entonces novio, ya estaba en Canadá, ya medio se había mudado a Canadá. Entonces no hay que ser ningún lumbreras para saber que evidentemente se iba a ir también ella. Sobre todo ya cuando se hubieran casado. Y ahí ya empecé a darle vueltas a si venirme a España o no, y además, como otras opciones, empezamos a mirar residencias en las que me pudiera quedar en Rumanía. Incluso podía quedarme con mi abuela paterna.

Mi madre siempre dejó este tema bastante abierto. Ella planeo ir a la boda en principio y ya luego ir viendo, fue ya después cuando me preguntó *¿Qué vas a hacer?* Y ahí ya fue cuando yo le dije *sí, me voy a España*.

Que ya digo, en Rumanía estaba mi abuela paterna, me podría haber quedado con ella, pero yo no quería irme a vivir con ella. Y luego estaba la alternativa de los internados. Pero visité uno con mi hermana y no me hizo mucha gracia la verdad.

Aun así empecé el bachillerato en Rumanía. Mi hermana se casó el 27 de septiembre, y no sé si el instituto en Rumanía empieza el 12 o el 13 de este mes, no recuerdo si incluso se empieza antes. Así que estuve un par de semanas yendo. Porque claro, como yo todavía no sabía si iba a venir o no a España, empecé claro, para no perder clase en caso de haberme quedado después de la boda en Rumanía.

En Rumanía se entra en los institutos por nota. La nota que tengas en la ESO por así decirlo, es la nota de entrada al instituto. En esa época a mi me gustaba mucho la Biología, y conseguí entrar en uno que estaba especializado en Biología. Que luego es una tontería, porque todo el mundo da de todo, porque yo tenía que dar Latín y Griego, aun haciendo el bachillerato de Biología. Que sí que se especifica un poco, por ejemplo, si estabas en el de Económicas sí que tenías más Matemáticas, pero a efectos prácticos seguías dando lo mismo. Y luego me enteré de que había como una especie de, no sé cómo llamarlo, curso alternativo quizás, en el que se daban las mismas materias de bachillerato, solo que las dabas en español.

Yo me quise meter ahí porque para ese momento yo ya valoraba la posibilidad de venirme a España. Pero como soy una persona bastante indecisa, seguía pensando que bueno, a lo mejor puedo acabar bachillerato en Rumanía, lo hago en español y así, para cuando vaya definitivamente a España para ir a la universidad, por ejemplo, pues ya tengo el idioma más o menos cogido. Pero no, finalmente me vine. Al final no me quedé a hacer allí el bachillerato. De haberme quedado con mi abuela o en el internado, lo iba a pasar mal. Yo lo sabía.

Así que llegué a España después de la boda; como muy tarde llegamos a principios de octubre. El primer día que llegamos a España, porque mi madre no lo dejó para más tarde, fuimos al ayuntamiento y me inscribieron. Era un viernes, y bastante temprano, todavía podría ir a clase, así que mi madre dijo, *vamos para clase*.

Yo entonces pensé, por favor, un viernes, déjame y ya voy el lunes. Y mi madre me dijo que no, que cuanto antes mejor, que había perdido bastante clase en España. Así que fuimos e hicimos la matrícula, y ya me dejó ahí. Entonces alguien de secretaría, o un profesor me llevaría para clase, porque claro yo no tenía ni idea. Y, esto es muy gracioso, yo no sé cómo, no se me ocurrió ni pedir el horario, ni nadie me lo dio ni nada, entonces llegué a casa de vuelta, y ni mi madre ni yo al día siguiente teníamos idea de a qué hora tenía que volver a ir a clase. No sé de dónde se sacó mi madre en ese momento que las clases empezaban sobre las diez y media o así en España, entonces creo que durante una semana o así yo llegaba a las diez y media al instituto, y yo tan tranquila. Es más, pensaba *¡Qué bien! Aquí las clases en España empiezan más tarde*. Y nada, hasta que me dieron el horario y ya vi que las clases empezaban a las ocho y media de la mañana como en todo el mundo. Y mientras yo ahí tan feliz.

Y la verdad es que al principio flipé un poco cuando llegué al instituto en España. Porque por lo menos en Francés yo ya había dado Francés, no tenía un nivel alto, pero más o menos lo entendía, no podía mantener una conversación, pero tenía algo de vocabulario, sabía conjugar verbos y cosas así básicas. Y cuando me dieron la lista de los libros que tenía que comprar, vi que el libro de Francés se correspondía con mi libro de Francés de segundo de la ESO, aunque yo estaba en cuarto, entonces me pareció muy extraño.

En Matemáticas también daba cosas que yo ya había visto, había otras que no, pero la mayoría de cosas yo ya las había visto. Por eso en Matemáticas no me importaba que me sacaran de clase para ir a apoyo de español, porque no tenía problemas para aprobar esa materia. Entonces, en ese sentido, me parecía como que era muy fácil el instituto en España y como que en Rumanía nos pedían más. Pero luego por ejemplo en Historia aprendí muchísimo sobre historia general, sobre la revolución francesa y todo eso. Historia era una asignatura que me gustaba, estudiaba y sacaba buenas notas en el examen, y esto estando en cuarto, cuando todavía me estaba acostumbrando.

Otra asignatura que me sorprendió fue Geología. Yo no había dado Geología antes. Y con Física me pasó lo siguiente. En Rumanía había dado Física, pero solo a nivel teórico, allí no habíamos hecho nunca ningún ejercicio. Entonces cuando llegué en cuarto de la ESO a España, al hacer la matrícula, me daban a elegir entre Tecnología y Física. Y dije, *mamá, esta es la mía. Puedo no dar Física*. Y me madre me dijo *¿Estás segura? Sí, sí tranquila, Tecnología a tope*. Y me fui a Tecnología. Pero qué pasó, luego en primero de bachillerato lo pasé fatal. Porque entre que en cuarto no vi nada de Física, y en que en Rumanía no hice ningún ejercicio, tenía que aprenderlo todo de cero. Entonces esto tuvo cosas buenas, sobre todo cuestiones teóricas que yo ya sabía e iba adelantada entre comillas, pero había cosas prácticas de las que no tenía ni idea y que las tenía que aprender de cero.

Entonces aprendí cosas que no había visto en mi vida. Y eso guay. Porque me parecían cosas útiles, por ejemplo lo de analizar frases en Lengua, la sintaxis. O sea, yo eso lo aprendí, lo llegué a hacer, pero porque copiaba frases y decía pues esto es igual que esta frase. Pero no porque lo entendiera, porque el análisis sintáctico en Rumanía se hace de otra manera. Tienes que coger cada palabra y decir qué es. Y entonces eso por ejemplo me pareció una chorrada en comparación a cómo se trabaja la sintaxis en Rumanía. Ahora

mirando hacía atrás, pienso que el currículo está bien pero es que verdad la mayoría de las cosas se me han olvidado, yo creo que si ahora tuviera que volver, *Dios mío de mi vida*. Creo que sería horrible. Pero es verdad que aprendí cosas por ejemplo en Geología, que yo no he visto en mi vida, y digo *¿Pero qué maravilla es esta? Que hay fallas, y que se mueven*.

Al fin y al cabo supongo que cada sistema tenía sus cosas buenas y sus cosas malas. Había cosas que sí me parecían perfectamente inútiles, que para qué necesito yo saber esto. Es lo que siempre se dice. Es muy común decir que esto yo no lo voy a utilizar en la vida. Lo cual es cierto, a no ser que te dediques a eso, a estudiar Lengua Castellana, para qué necesito yo saber sintaxis. Y además es que le ponía empeño la mujer. No sé si estuvo un mes o cuánto tiempo estuvo con la puñetera sintaxis. Y en cuarto me daba igual, porque la nota que me ponían era las notas de las clases de apoyo. Pero claro, luego cuando vino primero me acordé de todos.

Hay cosas que son interesantes de un lado, y cosas que son interesantes de otro. Por ejemplo el hecho de que no se hagan exposiciones orales, de que no te obliguen a salir enfrente de la clase. Eso luego, al final, llega un momento que te pasa factura. Llegas a la universidad, tienes que hacer una exposición y cagada.

Pero lo que más me llamó la atención cuando llegué a la escuela en España fue lo de los profesores. Me pareció muy extraño el trato del profesorado con el alumnado en España, el trato tan cercano que se tenía con ellos. Por ejemplo de poder llamarlo *¡Eh, profe!* O llamarlo por su nombre, en plan Paco, que creo que era el profe de Tecnología, por ejemplo. Esto al principio me extrañó muchísimo, yo no estaba acostumbrada a ese grado de confianza con el profesorado. En Rumanía se nota mucho más la jerarquía. Tú vas al profesor y le dices *¿Qué tal ha ido el día?* O el fin de semana y no les cuadra. En Rumanía los profesores no hacen bromas en clase, no hablan con los alumnos sobre el fin de semana o sobre si han ido a esquiar o no. Pero la verdad es que esto es algo que me agradó, es agradable tener esa clase de confianza con el profesor.

Cuando llegué a la escuela en España me metieron en cuarto de la ESO, creo que lo hicieron por la edad o algo así, no sé. Y me dijeron, no sé si fue en la secretaria del instituto o en el ayuntamiento, que me iban a mandar a clases de apoyo por el idioma, aunque no estoy segura si las llamaban clases ATAL, yo las recuerdo como clases de apoyo. Pero tenían que ser eso. Entonces me preguntaron si quería ir a un instituto cercano o quedarme en el mío —mío por ser en el que me quedé—, donde me podían ofrecer esas clases. Yo dije, a ver, si puedo elegir prefiero en mi instituto, donde me ofrecen ese apoyo lingüístico. Entonces esas clases de español estaban hechas de tal manera que me sacaban de algunas clases para meterme en las clases de apoyo. Aunque es cierto que alguna idea del idioma ya tenía.

Yo llegué a España en el 2008, pero mis padres llegaron en el 2004. Entonces, todos los veranos de 2004, 2005, 2006, 2007 y 2008 yo venía a España. Y como mis padres estaban trabajando pasaba mucho tiempo mirando la tele. Entonces, a fuerza de escuchar el español lo acabé entendiendo, aunque fuera dos meses al año. No entendía todas las palabras, de hecho ahora me sigue pasando, que hay alguna palabra o alguna expresión que no la entiendo, pero entendía lo que me querían decir, lo que querían de mí, o los ejercicios que tenía que hacer, pero claro no había escrito nunca. Entonces es gracioso mirar de vez en cuando algunas de las redacciones que hice al principio de estar en el instituto y que he guardado, es muy gracioso mirarlas, tienen un montón de faltas de ortografía. Y luego me

vino muy bien juntarme con un grupo de chicas en clase que siempre me dejaban los apuntes, o que si no sabía alguna palabra me la decían.

Además, por estar en la Comunidad Valenciana, tenía tanto clases de apoyo de castellano como de valenciano. Con el valenciano lo que pasó es que pedí una opción que se me ofrecía de no dar valenciano durante dos años, es decir, lo tenía como asignatura pero no me contaba para nota. Esto lo pedí durante el primer año, pero ya durante el segundo no, porque ya iba a pasar a bachillerato y no me convenía, porque después en segundo lo tenía que hacer de todas formas.

Estas clases de apoyo creo que eran una vez por semana, no recuerdo muy bien porque hace diez años de eso, pero claro iba dos veces porque iba a castellano y valenciano. Entonces nos reunían a muchos, no estaba yo sola. Y lo hacían como por nivel del idioma. Yo creo que tenía por ejemplo un A2 cuando llegué. Y el profesor era un profesor de castellano, pero no era mi profesora de Lengua Castellana, llegué a saber en algún momento que era un profesor de castellano como idioma de apoyo, no como materia.

Cuando llegué a estas clases me dieron un libro que tenían y que lo utilizaban para las clases esas de apoyo. Y me pidió que leyera, entonces en función de cómo vio que leía y de cómo entendiera pues me mandó que me comprara ese mismo libro. Entonces tuve que ir a la librería, comprarlo, y ya traerlo a clase. Era un libro con ejercicios mayormente de vocabulario y tenía también algo de gramática. Casi todos los ejercicios los hacíamos allí en clase, no mandaban nada para casa. Entonces eso, estábamos todos mezclados. Había gente de diferentes cursos, pero como estábamos por nivel en la misma clase, pues más o menos nos entendíamos.

En estas clases de apoyo las actividades solían ser compartidas. Algunas veces veíamos películas, y otras veces nos daban ejercicios del libro –sobre todo ejercicios de vocabulario recuerdo–. Y de valenciano más de lo mismo. Lo que pasa es que de valenciano no sé por qué no recuerdo tanto. No sé si eran menos clases. Y lo que no recuerdo en valenciano es haberme comprado algún libro, quizás nos diera algún tipo de fotocopia.

En mi trayectoria educativa, supongo que estas clases de apoyo del idioma en su momento me ayudaron, sobre todo con el valenciano, porque castellano yo lo entendía. No lo hablaba todavía porque no me había soltado, pero lo entendía y podía responder. Escribía fatal, porque no sabía escribir en castellano, pero entendía. Y luego con el valenciano, me ayudó sobre todo para las clases. Pero también es cierto que el paso de cuarto a primero se me hizo muy difícil, más allá de la cuestión del idioma. Cuarto se me hizo súper fácil, y de hecho aprobé todo, pero luego a primero me pareció un cambio súper drástico.

No sé si de haber llegado antes, por ejemplo en tercero de ESO, hubiese sido diferente, aunque no creo que hubiera cambiado nada, la verdad. Pero en general estas clases no creo que tuvieran mucho impacto. En su momento sí que me ayudó, supongo que hubiera sido mucho más difícil todo en el instituto si no hubiera tenido alguno de estos apoyos para estar en clase o para interactuar; pero luego a efectos prácticos repetí primero y segundo de bachillerato, pero no, yo esto no lo relaciono con tener más o menos dominio del castellano. Se me hizo muy difícil el bachillerato, sí, pero no por el idioma. Después me metí en un ciclo superior y tampoco me fue bien, por eso no pienso que esto tuviera nada que ver con el idioma, porque español yo ya hablaba, así que si algo no se me daba bien no era porque no entendiera el idioma. Hay competencias que quieras o no, con las clases de apoyo o sin ellas no iba a alcanzar, pero no creo que haya influido demasiado en mí

trayectoria saber más o menos idioma, porque llegado un punto sabía hablar español y lo iba a aprender sí o sí porque estaba ya ahí metida.

Las dificultades que tuve no fueron por el idioma. Primero ahí influyeron mis razones personales, y que el cambio de la ESO a bachillerato fue un cambio muy grande. Aunque también creo que de septiembre a septiembre, un año que fue lo que tuve de castellano antes del bachillerato, creo que un año no es suficiente. Creo que por mucho que hubiese estado seis, siete u ocho horas metida en un instituto, y después actividades varias que hubiera hecho, creo que no es suficiente para adaptarte y para estar a gusto. Entonces supongo que por un lado todavía me estaría adaptando y que eso también influyó, y por otro lado quizás también hubo razones ajenas a mí. Con otra gente con la que he hablado sobre esto también piensa que es un cambio bastante grande, que en cuarto de la ESO se ve que todavía mantienen el nivel bastante bajito para que la gente se pueda sacar el graduado. Si es que incluso mis amigas, que habían estado toda la vida en el sistema educativo español, algunas de ellas repitieron. Por eso entiendo que repetir un curso, como fue mi caso, no son solo pasó por razones que tuvieron que ver conmigo y con mi dominio del español, sino que todo tuvo que ver con el cambio de la ESO a bachillerato.

Aparte había asignaturas que me gustaban, por ejemplo inglés, en la que podía sacar perfectamente un 9. Pero había asignaturas que no había Dios que las sacase. Y me empecé a desmotivar bastante. En algunos casos esto también depende del profesor, así lo pienso la verdad. Por ejemplo en Matemáticas, no es por echar las culpas al profesor, pero el primer año que hice de primero no recuerdo haber pasado del 3. Y luego cuando repetí y tuve otra profesora esto cambió; quizás también porque la materia ya la había visto, quizás porque esta profesora explicaba muchísimo mejor, o porque ya tenía yo otro ánimo, no lo sé. Pero entonces en Matemáticas yo no bajaba del 7, del 8 y del 9.

Y también que al estar en la Comunidad Valenciana, en bachillerato y en cuarto también, los profesores creo que tienen libertad de cátedra entre comillas, para hablar en castellano o en valenciano. Entonces creo recordar que en Matemáticas –cuando no pasaba del tres con este profesor– éste hablaba en valenciano, ahora ¿Era ese un problema? Probablemente. Quiero decir, todavía no tendría con la soltura que tengo a día de hoy. A día de hoy puedo entender el valenciano y lo puedo hablar, pero no lo hablo. Evidentemente no lo entiendo al mismo nivel que entiendo el castellano y probablemente se me hayan perdido muchas cosas, pero cuando dos personas tienen una conversación soy capaz de entenderla, y podría responder. Probablemente tendría errores, pero a día de hoy sí que tengo más capacidad en ese sentido.

También me pasó algo parecido con la asignatura de Dibujo Técnico, tuve diferentes profesores y profesoras teniendo en cuenta los años que repetí, y con unos trabajaba mejor que con otros, pero aprendí y superé la asignatura. Entonces supongo que en cómo se dio mi trayectoria educativa tuvieron que influir muchos factores. Por un lado yo, que todavía me estaba aclimatando a nivel social y por el idioma, y por otro lado pues que es un nivel bastante alto.

Y con los compañeros bien. En cuarto de la ESO hice un grupo de amigos, que luego también lo tuve en primero bachillerato. En general había bien ambiente en clase, había once nacionalidades en mi clase, eso es un cachondeo continuo. Y luego en bachillerato, aunque se me hizo cuesta arriba el curso, seguía manteniendo el grupo de amigas, pero ya era más difícil. En primero y también en segundo, se quedaron atrás muchos compañeros. En cuarto había como un grupo de amigos hecho que casualidades de la vida o no, era un

grupo de españoles, había personas que no, pero la mayoría eran españoles. Entonces ya cuando pasé a primero de bachillerato, este grupo como que no sé si se hizo más grande. En estas etapas cambian los grupos de clase en sí y vinieron gente de otras clases. Pero se hizo como más piña todavía. Éste era un grupo cerrado, que se conocían de toda la vida, con gente que habían estado juntos en clase desde primaria. Y no lo digo a malas, no me importaba, de hecho no quería estar en ese grupo ni nada, yo ya tenía mi grupo de amigas, pero no nos hablábamos ni nada, ni salíamos juntos, ni hacíamos planes lo que es los compañeros de clase. Sin embargo en cuarto con mis amigas sí que hacíamos planes. Entonces eso, en primero y segundo lo que es el grupo de clase, como grupo de amigos, no fue tan bueno. Aunque luego cuando repetí primero de bachillerato, ya vinieron los que estaban en cuarto, y con ellos más o menos bien. En primero cuando repetí ya mejor.

Además conocí a una chica que creo que estaba conmigo en las clases de apoyo de español, que luego también estaba en mi clase normal de cuarto. Esta chica era rumana, pero claro, luego cuando estábamos en clase, si alguna vez nos poníamos juntas y hablábamos en rumano no decían que de eso nada. Lo cual tiene sentido, pero en ese momento, es como, *déjame*. Era una a novedad encontrar a alguien que estaba en mi situación y era normal que hablásemos sobre, *dónde eres*. Luego estábamos en la misma clase pero no nos hicimos súper amigas ni nada. Me juntaba muchísimo más con las otras chicas.

Hacer amigos en clases de ATAL es complicado porque no llegas a pasar tanto tiempo con ellos. Los conocía de vista y tal, pero es que yo estaba en cuarto y creo que todos los demás estaban en segundo, tercero, primero. Entonces no. Tampoco.

Lo que sí me gustaría destacar del grupo este de apoyo, es que parecía un grupo de alcohólicos anónimos. Era un lugar donde compartíamos mucho de personal.

En estas clases de apoyo aprendí mucho idioma, sobre todo vocabulario, y con mis compañeros en el aula ordinaria creo que aprendí más a soltarme. Porque quieras o no estás como más obligado a interactuar o a responder si vienen a preguntarte algo. Ahí no puedes decir, *yo no hablo español*. Porque sí que lo hablas. Y luego, en las otras clases aprendí más matices. Que en el otro ámbito también. Pero por ejemplo recuerdo un caso muy concreto que se me quedó grabado, el señor sabe por qué. Estábamos viendo té, manzanilla, tila, infusión y tal. Y no entendía por qué era infusión de frutos rojos o la que sea, y por qué manzanilla era simplemente manzanilla. ¿Por qué manzanilla? ¿Por qué no es infusión de manzanilla? ¿Por qué esa distinción? No me dijo nada, me dijo que era así y ya está. No es que hubiera una razón detrás de eso. Entonces sí, hay matices así muy sutiles que aprendes en las clases de apoyo de español y no en tu aula ordinaria. Pero al fin y al cabo, por ejemplo, a día de hoy sigo confundiendo las legumbres. Hay ciertas legumbres que no sé decirlo. Que las confundo, no sé si son alubias, me paro a pensarlo y tal, y si veo una foto digo, sí claro, son estas. Pero esto son cosas que siempre van a pasarme.

Por mi formación universitaria sé que se ha planteado la posibilidad de que en lugar de sacar al alumnado de su aula ordinaria para ir a las clases de apoyo, sea el profesorado de apoyo el que entre en cada aula ordinaria donde hay alumnado extranjero. Podría pensar que esto es positivo, pero mi opinión al respecto está sesgada porque he estudiado sobre el tema. Aunque a efectos prácticos no sé si esto valdría porque tampoco lo he vivido. Lo más parecido a un apoyo en mi aula ordinaria que tuve es que mis compañeras me han ayudado siempre con alguna palabra, o con cosas que no entendía y siempre me las explicaban mientras estaba en mi aula ordinaria.

Por esta experiencia podría decir que el apoyo en el aula ordinaria es útil. Se dice de estas aulas que segregan, y es cierto, pero también es cierta otra cosa. Yo me lo pasaba pipa en estas clases, quiero decir, aprendía, veíamos películas, nos reíamos, y si no entendía algo lo podía decir, sobre todo porque éramos un grupo muy pequeño, no sé si en castellano éramos seis personas como mucho, y en valenciano más de lo mismo. Mientras que en mi clase ordinaria estábamos veinte personas, ahí yo no me atrevía a decir nada, casi nunca decía nada, y ahora más de lo mismo.

Si me paro a pensar es algo que no está muy bien hecho, porque sí, te sacan de una clase, para meterte en otra. Pero también es cierto que me sacaban de Matemáticas, que justo en Matemáticas no es que fuera mal precisamente. Luego en primero cateé Matemáticas pero pienso que no tuvo nada que ver con el idioma. Son cosas distintas. Además era otra materia y tal. Pero luego también entiendo que a no ser que lo hicieran por la tarde, no hay otra manera de hacerlo, a no ser que viniera el profesor a la clase, pero por ejemplo en mi clase de cuarto éramos, creo que lo contamos una vez, once nacionalidades. Y no sé cuántas de ellas no hablaban español. Esto es un caso muy concreto porque he estudiado en Benidorm. Yo no sé en qué otro contexto puedes encontrar once nacionalidades en una clase de cuarto. Aunque también es cierto que luego en bachillerato se redujo a dos. Tres como mucho. Entonces, por un lado supongo que no está hecho de la mejor manera, porque te sacan de clase para meterte en otra, una que se supone que es una que necesitas, pero por otro lado yo me lo pasé súper bien. Y luego, el estar en mi aula ordinaria lo llevaba bien, si es que en realidad lo entendía todo, lo único es que no lo hablaba.

Otra cosa interesante de esto es que las notas de Lengua Castellana y Literatura no me las ponían sobre lo que se daba en esta materia, sino sobre lo que se daba en las clases de apoyo, en las clases de castellano. Aunque nos sacaban de distintas clases para las clases de apoyo, solo nos ponían las notas de estas clases para Lengua Castellana y Literatura y para Valenciano. Pese a que recuerdo estar en clase de Lengua con todos mi compañeros y compañeras y hacer las actividades que hacían ellos. Recuerdo que dependiendo de qué actividad hacían ellos yo también la hacía o no, y se la entregaba. Decía *yo quiero hacerla*. Y me la corregía. Pero en realidad no era la profesora de Lengua quién me ponía la nota, sino la de apoyo.

Estas clases de apoyo solo las tuve durante un año, en cuarto de la ESO. No sé si es así habitualmente. Recuerdo que el resto de compañeros en estas clases de apoyo eran más jóvenes. Quizás yo ya llegué mayorcita a estas clases, no lo sé. Y sinceramente, no se suele esperar que alguien de estas clases se meta en bachillerato, como fue mi caso, quizás por eso no se prevén estas clases de apoyo para bachillerato. No creo que esas clases estén pensadas para más adelante. Entonces, en cuanto acabé cuarto y aprobé todo, ya no se preocuparon de que siguiera con ese apoyo de español, o a lo mejor sí que están pensadas para un año solo. O quizás dependa del nivel que vayas adquiriendo y que te lo sigan ofertando o no en función de eso. No tengo ni idea. Yo solo estuve un año. Y después ya cuando pasé a bachillerato ya nada. Olvídate.

Que no es que no se anime al alumnado de las clases de español a continuar en bachillerato, o al menos no abiertamente. No decían *¿Qué vas a hacer tú aquí?* Pero a veces no hace falta desanimar abiertamente a alguien para que no siga estudiando, sino que tienes unas expectativas sobre una persona o no las tienes. Eso por mucho que intentes enmascararlo se nota. Hay ciertas expectativas sobre el alumnado de las clases de apoyo. Abiertamente yo no recuerdo comentarios al respecto, pero a veces no hace falta decir nada abiertamente nada para uno darse cuenta de cómo va. Tampoco yo discriminación en

el aula y tal no recuerdo, pero luego en realidad el hecho de que te puedas permitir o no unas clases particulares dice bastante.

Quiénes estaban en esas clases son inmigrantes, que además no hablan español. Y yo no sé si es por eso o no, quizás esto es una reflexión mía. Pero quizás sea por eso o no el hecho de que estas clases se oferten más adelante. Aunque yo creo que tiene que ver con el hecho de cuándo llegas. Si llegas a los 12 años, hasta los 16 que te metes en bachillerato, ya no te van a dar apoyo. Has tenido 4 años para acostumbrarte y para hacer lo que tengas que hacer para aprender el idioma.

Y ya digo, desde mi punto de vista porque no se espera que te metas en bachillerato. Tú miras la diferencia que hay entre cuarto y quienes se meten en primero de bachillerato por ejemplo, y es que son todos españoles. Las cosas como son. En mi clase, no sé si éramos 24, pues 4 eran extranjeros y el resto españoles. Se espera o no se espera, el caso es que los datos son los que son.

En mi caso hubiera agradecido continuar en bachillerato con el apoyo en valenciano. En castellano no lo sé porque ya lo tenía más o menos. Pero también es cierto que a esas alturas yo ya iba a clases regulares de valenciano. Tenía valenciano no sé si tres veces a la semana o todos los días. No me acuerdo. Entonces ya daba igual. Lo que no veía en un lado veía en el otro y así pues me esforzaba en aprender más, porque para enseñarme vocabulario para qué sacarme de clase, para eso me dejabas en clase con los demás y ya me apañó yo. Entonces en mi caso concreto y personal no hubiera cambiado nada tener un año más apoyo, porque estaba pasando por un montón de otras circunstancias que sí que influyeron en mi trayectoria académica, entonces no creo que hubiera cambiado mucho seguir teniendo ese apoyo lingüístico en sí.

Por ejemplo una de mis amigas españolas se metió en bachillerato y tuvo que dejarlo porque el nivel era muy grande. A bachillerato o le dedicabas mucho tiempo, e incluso en algunos casos ibas muy probablemente a clases de apoyo y bien, pero sino era complicado. Tenías que tener claro tu objetivo o saber qué querías hacer a continuación, pero sino tú te ibas a trabajar y ya está. Que además no pasa nada aunque siempre para tus padres sea preferiblemente que sigas estudiando. Por las expectativas que ponen en ti. Al fin y al cabo para eso has venido a tomar por culo.

En mi caso elegí un bachillerato que creo que se llama científico puro o algo así, el que tenía Matemáticas, Física y Dibujo Técnico. Mi idea en ese momento era hacer algo de informática. Esta decisión se me hizo muy cuesta arriba pero es que no sabía qué otra cosa podía hacer. Entonces mis padres, bueno mi madre, en este sentido, nunca me ha presionado con tener buenas notas. Supongo que mi madre entendía que era difícil y que todavía estaba en proceso. Entonces por mucho que suspendiera ni me castigaba, ni me quitaba el móvil, ni me quitaba nada. En ese sentido la verdad es que súper bien.

Entonces como no sabía qué otra cosa hacer, y había asignaturas en las que sí que lo estaba haciendo bien, que es que no es que estuviera pasando completamente, pero había otras asignaturas que simplemente pues se me hacían difícil, las cosas como son. Entonces cuando conseguí por fin graduarme en bachillerato tenía la idea de hacer algo relacionado con la informática. No sabía si eran videojuegos, o si a lo mejor podía ser alguna carreta multimedia y tal. Pero todavía no sabía muy bien cómo iba lo de las becas, o si podía pedir las, y también es que anímicamente no me estaba encontrando muy bien, entonces supongo que ya estaba acostumbrándome y tal. En general no estaba muy allá, la verdad. Y

entonces dije, *a ver, qué hago* ¿Me meto en un ciclo que es fácil? Y si luego en algún momento decido hacer alguna carrera pues supongo que me servirá de base, no será una locura, pero era más que estar en mi casa cruzada de brazos. Es que ya sino ¿Qué iba a hacer? Volver a casa a qué. Entonces me metí en informática, y me di cuenta de que no era lo mío. Hice un año y me di cuenta de que no era lo mío. También es que me metí en el ciclo superior. Porque claro, no me iba a ir al medio, no hombre. Me metí en el superior y por la nota de corte de la PAU, que por cierto me salió bastante bien, estoy bastante orgullosa. Pues entré. Lo que pasa es que después de un año, no sé si de 10 asignaturas aprobé dos o tres y la que más me gustaba la suspendí. Era difícil, y me di cuenta de que no tenía sentido seguir con el ciclo. Sabía que podía hacer otra vez el año y repetir, pero no iba a sacarlo. También era por probar, porque qué idea tenía yo de informática, no tenía ni puñetera idea.

Así que después, hablando con mi madre, me di cuenta de que otra cosa que me gustaba eran los animales. Entonces me estuve planteando meterme en Veterinaria, pero de nuevo, como no tenía ni idea de qué podía suponer a nivel económico, pues decidí buscar algún curso en lugar de una carrera universitaria.

Entonces encontré un curso privado de auxiliar de veterinaria y me metí. Y como estaba trabajando de socorrista, pues me lo pagué. Que además fue bastante caro, no si fueron en total tres mil, tres mil y pico euros, lo que pasa es que como estaba trabajando, pues conseguí pagármelo.

A todo esto mi hermana mediana estaba viviendo en Inglaterra, y mi madre y yo fuimos a hacerle una visita, nos llevó a Oxford, y en Oxford nos llevó al museo de Antropología. Y creo que ahí todavía no había hecho el curso de veterinaria. Entonces se ve que se me quedó ahí. Y cuando por fin acabé el curso de veterinaria, estaba todavía dudando entre hacer Veterinaria, o ya irme a Antropología.

Ya me encontraba mejor anímicamente, al menos para plantearme ir la universidad. Porque al acabar bachillerato está como claro que después vas a la universidad, porque es lo que se suele hacer. Pero también es cierto que acabado el bachillerato yo ya dije, pues a lo mejor no voy a la universidad, y no pasa nada.

Pero después de acabar el curso de veterinaria, que ya sí que me encontraba bastante mejor anímicamente, ya me empezaba a plantear ir a la universidad de manera más seria. Porque al acabar bachillerato me encontraba bastante mal. Estaba con ansiedad y todo eso. Entonces me planteaba si tenía sentido irme a la universidad, escoger una carrera que tal vez no me iba a gustar, que tal vez no me dieran la beca o tal vez sí. Y eso es algo para lo que hay que investigar mucho, no es tan fácil como ir a un sitio en el que te dan la información. Y para todo eso, al terminar bachillerato, no me veía con fuerzas. Por eso en ese momento no me planteaba ir a la universidad a hacer algo que tal vez no me gustase, como pasó con el curso de informática, y tirar tiempo y tirar dinero.

Esto de las becas es una cosa que me preocupa incluso a día de hoy. Siempre estoy muy pendiente de las notas. A veces lo hago mejor, a veces lo hago peor, pero estoy muy pendiente porque estoy con beca. Porque si no fuese por la beca en este momento no podría estudiar. Y si fuese un ciclo superior en Valencia, que es solo el autobús, mi madre me puede ayudar, pero todo lo demás es que no hay manera si no es con beca.

Y por todo eso, como todavía no sabía como iban las cosas y tal, cuáles era los requisitos para las becas por ejemplo, y que tampoco me encontraba yo con fuerza para hacer todo eso, pues estuve esperando tiempo antes de ir a la universidad. Y al final bien porque buscando información encontré lo de la Antropología. Llegado el momento, cuando ya había terminado el curso este de veterinaria, incluso ya había hecho las prácticas dije veterinaria no, y así fue como por fin llegué a Antropología. Buscando información sobre las universidades que lo ofertaban vi que estaba en Valencia, a y mi Valencia es una ciudad que me encanta como ciudad en sí para vivir, y me parece preciosa. Pero en Valencia Antropología estaba en la universidad privada. Entonces buscando información sobre las becas, me di cuenta de que no había manera de que pudiese entrar ahí. O sea, entrar tal vez, pero no para que pudiese mantenerme y pagar las matrículas y todo eso. Y no sé si estaba también en Madrid, pero es que Madrid es carísimo. Y no sé si estaba en el norte, pero tampoco me quería ir a tomar por saco. Incluso no sé si está también en Barcelona. Entonces vi que estaba en Granada y por esta razón, y también porque había estado antes en Granada con mi ex novio, estuvimos haciendo un viaje de fin de semana, entonces dije, pues mira más o menos me conozco la ciudad, y por eso elegí Granada. A ver todas las demás razones evidentemente también eran importantes, aunque no hubiera venido con mi ex novio realmente hubiese acabado aquí. Pero que fue como ah, ya me la conozco.

Y la selectividad ya la tenía hecha. Lo que no recuerdo es si la hice en castellano, no recuerdo bien, cabe la posibilidad de que pudieses elegir entre castellano y valenciano, pero no recuerdo estar escribiendo en valenciano, aunque tampoco recuerdo muchas cosas de entonces, así que da igual. Y si la hice en valenciano no suspendí, así que bien.

Y la carrea la verdad es que ha ido bastante bien. Me gusta muchísimo. Por ahora tengo una media de ocho. Así que entiendo que bastante bien. No sé si es maravilloso o no, pero no sé, comparándome con compañeras, aunque es algo que no se debe hacer, ellas tienen seis, siete, siete y medio. Entonces entiendo que he estado cuidando la nota, por el hecho de la beca. He estado pendiente todo el rato para que no me la quiten y de que me la den el año que viene. Porque sino, a ver, de por sí me gusta estudiar y no dejar las cosas a medias y todo eso, pero también es cierto que soy una vaga. Las cosas como son. Entonces bien.

A mí la Antropología me chifla, y me encantaría seguir dedicándome a eso. Pero también en cierto que no me veo investigando en la universidad, yo sé que es un camino muy duro y hay que dedicarle mucho tiempo. Pero también es cierto que mi idea es que las cosas que he aprendido en Antropología puedo aplicarlas a otros trabajos, aunque quizás soy una ilusa aquí flipada por pensar esto, pero bueno mi idea es esa que sea lo que sea que vaya a hacer en un futuro lo podré aplicar en relación a la antropología. A mayor o menor escala, pero por lo menos me contento de esa manera. Ahora, estoy buscando alternativas, estoy buscando cosas que sé hacer más allá de la Antropología. La gente me pregunta ¡Ay! ¿Qué puedes hacer? Pues puedo hacer un millón de cosas como antropóloga, pero no puedo, en realidad puedo pero no puedo, no me dejan. Entonces me gustaría tirar por ahí y estoy dándole vueltas a lo de hacer un máster. No por hacerlo, no. Por hacerlo me quedo en mi casa. No sé esa es mi idea por el momento. Es que claro tal y como está hecho ahora, es que solo con la carrera no hay tantas posibilidades, no ya solo porque sea Antropología, todos sabemos lo que hay. Pero claro ¿Qué máster? Te sales de profesorado, que no me importaría, pero lo que pasa es que no lo sé. Si que es verdad que me gustaría tirar por otro lado, pero es que yo qué sé, ya que he hecho cuatro años pues sería lo suyo seguir. También he estado pensando en oposiciones, pero la verdad es que tengo bastante poco tiempo. Ya que tengo estos cuatro años podría seguir con el máster y aunque no me garantiza nada, supongo que es más que solo la carrera.

He encontrado como una base de datos de máster, lo que pasa es que son mogollón. Por ahora lo que he estado haciendo es filtrarlos por localización. En plan a Madrid, yo ya sé que no me puedo ir. Por muchas becas que me den. Ahora estoy con la beca del MECD, por cierto gracias Estado español. Pero por mucha beca MECD yo sé que a Madrid no me puedo ir. Entonces estoy buscando en la zona en la que ya estoy, pero que si me enamoro de algún máster que está por aquí cerca y lo hay en Madrid también pues me lo cogería mejor por aquí. Esa es mi idea, pero bueno todavía no he empezado a buscar, no tengo ni idea.

Por otro lado también estuve en una jornada sobre empleo en la Unión Europea. Pero tengo entendido que es un proceso muy tedioso, muy largo. Entonces es como otras oposiciones, que te sientas, incas codos y después te presentas. Así que nada, seguiré buscando información y a ver sale.

De todo esto de las becas siempre me he informado por internet. En su momento estuve hablando con la directora del instituto, que además era la profesora de Dibujo Técnico, porque me preguntó *¿A ti qué te gustaría hacer? A pues no lo sé.* Y me dijo lo de las becas del ministerio. Pero como yo en ese momento tampoco me veía con fuerzas y con ganas de ir a la universidad, pues no le di mucha importancia. Entonces yo creo que cuando por fin empecé a darle vueltas a que podría a ir a la universidad, como que retomé la idea y creo que por internet me informé de todo. Porque además en ese momento de mis amigas fui la primera en irme a la universidad. Tenemos todas la misma edad, menos una, pero aun así estaba en el mismo curso que nosotros, creo que había repetido algún curso. Entonces, de todas, fui la primera que inicié el proceso para ir a la universidad. Después fueron dos amigas. A ellas no le pude preguntar dudas sobre becas para la universidad porque empezaron después que yo. Encontré todo en internet cuando estuve buscando universidades que ofertaran Antropología, y después ya empecé a buscar becas, que con poco, yo creo que con una búsqueda mínima, te sale lo de la MECD. Entonces estuve mirando lo de los requisitos y sí que es verdad que es algo bastante agobiante. Tenía algo de dinero ahorrado del verano, y cuando vine más o menos me apañé, pero como no sabía fechas de cuándo iban a dar el dinero y tal, hasta que me pagaron estuve siempre agobiada. Me acuerdo que el primer año nos dieron el dinero de la beca un poco antes de diciembre. Y luego para el segundo año hice todo el papeleo y tal y no sé por qué me pidieron más papeles. Y eso retrasó todo. El segundo año no me dieron la beca hasta febrero o marzo. Entonces como tampoco tenía respuesta de si me la iban a dar o no, llegó un momento que ya no me podía costear estar en Granada, entonces le dije a mi madre, *mira, si no me la dan a final de mes yo me vuelvo.* Porque no, mi madre tampoco me puede ayudar, a lo mejor un mes me puede pagar algo, sí, pero todo lo demás es que no. No hay manera, no hay dinero. Y ya para los demás cursos sabía que tenía que echar la solicitud pronto y asegurarme sí o sí de tener todo en orden. No sé si fue el año pasado, que me equivoqué con la fecha del contrato, de cuándo se iba a acabar. Y volví a hacer la solicitud otra vez, porque dije por una tontería no tiene sentido esperar otra vez hasta marzo. Pero todo esto siempre por internet, no recuerdo haber ido al ayuntamiento ni haber llamado nunca para informarme de las becas, o quizás tan solo para alguna cosa puntual que no entendiese de la página web, pues llamaba por teléfono. Una vez llamé a la unidad de becas y pregunté. *Oye mira, esto cómo va y esto ¿Supondría un problema? Y esto ¿Cómo se hace?* Pero esto ya estaba ya en Granada. Y ahora ya que conozco así ya más gente en la universidad y ya de alguna otra beca y tal hablamos en persona, y luego ya puedo buscar yo información. Pero lo de la MECD sí que fue por cuenta propia.

Que yo sepa no hay ningún requisito específico para solicitar estas becas que tenga que ver con que seas extranjero. Yo creo que no. O sea, así en un principio es cierto que para ese momento mi madre llevaba ya diez años en España quizás. En general piden lo que a todos, datos del padre, situación económica y tal. Entonces, si no tienen situación económica de los padres, es que estoy pensando en mi compañera de piso, que no es de España y sus padres tampoco viven en España. Entonces tengo entendido por la conversación que tuvimos el otro día que ella por ejemplo no la podría pedir, pero no porque le pidan nacionalidad española, que yo no la tengo. Sino porque creo que necesitan datos financieros de los padres o algo así para ver si te la conceden o no. Pero en mi caso no recuerdo nada de eso. De hecho piden la tarjeta de residencia si la tienes. Supongo que tiran por ahí, no creo que haga falta que seas residente o que tengas nacionalidad pero supongo que habrá una base de datos donde buscan la información que necesitan. No sé.

El sistema educativo en Rumanía se estructura de tal manera que hay guardería, pero eso creo que ni siquiera es obligatorio. Si quieres vas y sino, no. En sí, son 4 años de primaria, en los que tienes una misma profesora para todo durante los cuatro años. Después son 4 años de secundaria, en los que estás en el mismo edificio de primaria normalmente. Aunque creo que en los pueblos es más o menos como aquí, que hay primaria y luego secundaria, en edificios diferentes. Y luego está el bachillerato que son otros 4 años. Al final es como aquí, que acabas con 18 años. Ahí no se entiende que no vayas a acabar el bachillerato, pero también hay colegios profesionales, en los que creo que estás obligado a hacer dos años de bachillerato y a los dos años sí que puedes irte al colegio este profesional, que es como una especie de ciclo formativo. Pero como yo me metí directamente en el bachillerato y después ya me vine para España, no tengo muy claro cómo va esta fase educativa en Rumanía.

Lo que recuerdo es que en Rumanía, las clases en el colegio y en el instituto, se dan como clases magistrales, no hay más. Lo que por un lado está bien y por otro mal. Allí los libros son compartidos, son los colegios e institutos los que te dan los libros. Ahora, los libros suelen estar destrozados y suelen ser del año chimpún. Pero por otro lado quien tiene el conocimiento es el profesor. Entonces el manual es más bien algo de apoyo con ejercicios y tal.

Aparte alguna vez nos llevaban al aula de informática, pero aparte de eso no recuerdo como aquí en España, que se hicieran actividades o se vieran vídeos. De hecho, cuando vi que aquí nos pusieron los Simpson en Francés, dije *¡Qué maravilla! Ojalá yo aprendería francés así*. Pero no, en Rumanía venía la profesora, hacía ejercicios con el libro y ya. Que al final, a ver, se aprende, lo que pasa es que con todo el avance que ha habido en educación y en manera de aprender, el método de enseñanza en Rumanía sigue siendo muy clásico, sobre todo en el bachillerato. En el instituto alguna vez nos pedían que hiciéramos alguna pequeña exposición, o se hacían algunas actividades. Y luego en bachillerato también es que estuve un mes escaso, pero sí que eran clases muy magistrales, en plan, aquí estoy yo y aquí se hace lo que digo yo. Pero ya digo, en eso es que no tengo mucha experiencia porque estuve muy poco tiempo en el bachillerato en Rumanía, porque ya me vine para España.

Y los horarios de la escuela allí pues son diferentes también. Allí no hay clase por la tarde, y las clases son de 50 minutos. Aunque luego tienes 10 minutos entre clase y clase, lo cual está bien. Y a medio día, en algún momento, entre las clases tienes una pausa creo que de

15 minutos o veinte minutos. Y no recuerdo si entrábamos a las ocho y salíamos a las dos. Pero más o menos estaba repartido. Y las vacaciones igual que en España. Vacaciones de Pascua, vacaciones de Navidad, y había una semana de primavera, pero creo que una vez que entrabas en secundaria creo que ya no la tenías. Y aparte de eso no es como aquí, que eso también me llamó mucho la atención, no es puente de no sé qué, puente de no sé cuántos. Ahí nada de nada. Yo me acuerdo una vez, que había un festival por el día de Rumanía, que el es uno de diciembre, que eso sí que mola. Cada vez que hay un festival de primavera o de otoño se llena la ciudad de puestecitos. Lo cual está muy bien. Pero claro, tú salir un domingo a pasearte por allí, a ver la ciudad, a comprarte castañas, y tener que ir al día siguiente al instituto o trabajar, pues no mola. Que parece una tontería, problemas del primer mundo, pero es verdad que si quieres ir, al día siguiente vas a estar muerto.

Y por ejemplo en la universidad, que yo sepa no es como aquí, que tienes un día de la semana de lunes a viernes en el que no tienes clase. Vamos yo es que flipé con lo de tener el viernes libre en la universidad. Cuando tenga que volver a la vida normal voy a entrar en depresión.

En el tema de las vacaciones la diferencia más destacable entre Rumanía y España es esa, que no hay tantos días libres por la celebración de santos, que no sé si hay aquí puentes que no sean por una festividad de un santo, pero todos los que hay suelen ser por santos.

Y sobre las vacaciones de verano lo que pasa es que no sé concretamente fechas. Porque casi siempre, sobre todo en secundaria, yo me iba antes de que acabara el curso y llegaba después de que empezara, porque quería estar más tiempo aquí con mi madre. Entonces no sé si acabaría el curso el 15 de junio y empezaría de nuevo el 15 de septiembre.

Lo que pasa ahí en Rumanía, que a mí me repateaba un montón, es que durante el verano te ponían tareas. Yo en verano tenía que leer libros de literatura y hacer composiciones o resúmenes. Aunque es verdad que no las hacía. Alguna vez, cuando a lo mejor venía más tarde me ponía a leer algo, pero no mucho. Incluso cuando estaba allí era un peñazo. Además pienso que para qué hacer resúmenes ¿Sabes tú hacer un resumen con 12 años? Si incluso ahora me cuesta. Que a lo mejor es una caso personal y los demás eran unos iluminados de la vida y los hacían súper bien. Pero para mí, personalmente, tener que hacer estas tareas era horrible.

Y de otro lado lo que recuerdo de mi etapa educativa en Rumanía es que cambiaba mucho de centro. En la primaria, en el primer colegio al que fui solo estuve dos años por ejemplo. Y lo que recuerdo mucho de este primer colegio en el que estuve, es que se notaban bastante las diferencias en la clase social de la que venían los niños. Eso se notaba hasta en el trato del profesor a cada alumno. En este caso de la profesora. No era nada exagerado, pero por ejemplo en Navidad se hacía lo típico de viene Papá Noel, entonces los padres tenían que dar dinero para que el colegio comprase juguetes, y no todo el mundo podía asumir ese gasto.

Y luego en el otro sitio que estuve, bien. Lo que pasa es lo de siempre, que se hacen como grupitos de clase. Los niños son muy sectarios, no lo quiero decir porque suena mal. Pero hay mucha segregación en ese sentido. En plan de tú y yo somos amiguis y somos amiguis hasta el final. En mi caso me hice muy amiga de una chica, pero apenas tenía contacto con el resto de la clase. Sí, el resto eran mis compañeros y tal, pero sí que es cierto que el calor de la amistad no estaba. El ambiente que viví, por lo menos en cuarto, es muy diferente, sobre todo en las relaciones sociales con los compañeros y compañeras. Y luego fuera de

clase no nos veíamos, así que no se mantenían las mismas relaciones de amistad que en el colegio.

Supongo que todo esto tiene que ver con los prejuicios. Quizás en Rumanía no se han superado los estigmas de ser pobre. Pues ya está si alguien es pobre, pues es pobre, no pasa nada.

Y dependiendo de cada profesor era más o menos evidente. Porque había también profesoras que entendían la situación, y era como que ya está, no pasa nada. Si necesitas cualquier cosa te ayudo o lo que sea. Pero había otros que no. No sé si era más una sensación mía personal, porque no creo que en clase algún profesor hubiera hecho ningún comentario ni nada de eso. Pero yo tenía esa impresión con ocho años, de que si la profesora conocía a algunos padres de los alumnos, tenía más simpatía por ellos. Esa era mi sensación, que no me parece que hubiera un trato igualitario en clase. No recuerdo ningún evento concreto que ocurriera, pero esa es la sensación que se me ha quedado de entonces.

Y ya digo el cambio de centros. No creo que los cambios de domicilio de mi familia fueran por trabajo. Más bien supongo que se acababa el alquiler o lo que fuera y nos íbamos a otro piso, o porque no se pudiera renovar ahí donde estábamos, no lo sé. Pero la verdad es que nos llegamos a mudar bastante. En el instituto sí iba ya al mismo instituto, aunque nos cambiáramos de barrio. Porque también es cierto que cada vez que te mudabas cambiar de colegio era un peñazo. Para mí estar todo el rato de un lado para otro, en un colegio y ahora en otro no era fácil. A veces estaba más cerca de casa y a veces estaba más lejos, en una ciudad que es grandecita, aunque a no ser que te fueras a vivir a las afueras, no era tan complicado llegar de un sitio a otro.

Sobre esto en España también me llamó la atención, aunque quizás sea algo particular Benidorm, que todos los institutos están a las afueras, como está en Granada el Parque Tecnológico de la Salud. En España en estos casos se va en bus bien, a no ser que te lleven tus padres. Pero en Rumanía tú cogías un bus de línea, y si te apañabas bien pues bien, y sino pues nada. O si vivías cerca pues bien por ti, pero si vivías en la otra punta, pues te apañabas, no había ningún tipo de transporte escolar ni nada. Y que yo sepa a día de hoy lo sigue sin haber.

En este sentido, si tuviera que comparar el sistema educativo de Rumanía con el de España, pues pasa lo de siempre, que hay cosas buenas y hay cosas malas de cada uno. Considero, no tanto por experiencia mía, sino por conversaciones que he tenido con mi madre, que en Rumanía se estudian muchas cosas que no tienen sentido, por ejemplo matemáticas bastante avanzadas. Que supongo que por eso mi nivel en ese sentido era algo más adelantado. Pero es que después, a no ser que te dediques a las matemáticas no tiene sentido que aprendas esas cosas. O luego por ejemplo, esto ya sí desde mi punto de vista, análisis literarios que para mí no tenían sentido, sobre los que no sabía qué decir. Pensaba que quizás se lo inventó el día anterior el autor estando borracho y ya está. Aunque entiendo que es una manera como de testar tu conocimiento, no lo sé.

Y también con respecto al sistema, pero esto es algo ya como más estructural. En Rumanía es muy rígido, no hay manera de cambiar temario, no hay manera de comunicarte con el profesor y decirle esto no tiene sentido. Aquí tampoco no vas al profesor y le dices *el temario es una mierda*, pero sí que es sobre todo por la relación que hay entre profesor y alumno, que es mucho más rígida que aquí.

Y luego cosas buenas. En Rumanía era muy difícil suspender. Pero porque el nivel de puntuación es distinto. Ya de por sí, si no haces un copón, tienes un 4, no va de 1 a 10, sino de 4 a 10. Lo que pasa es que 4 es como si fuese 1. Entonces si tienes un 4 estás suspendido, pero en la práctica por mínimo que hagas tienes un 6. Entonces por muy mierda que te salga el examen tienes un 6 o un 5. Entonces es muy difícil suspender y es muy difícil repetir de año, hay muy pocos casos. Claro, cuando aquí cuando suspendí por primera vez me daban ganas de llorar, no había suspendido en la vida. En plan algún examen –ahí solo se hacían exámenes orales–, o alguna nota baja sí que había tenido, un 4 en alguna exposición, pero eso no me preocupaba porque yo sabía a ciencia cierta que al final iba a aprobar. Entonces aquí, cuando empecé a suspender no entendía nada. A ver que sí que hay cosas que son más fáciles, pero hay que ir con ojo. Eso fue en cuarto y me impactó un poco, porque ya te digo suspender como tal una asignatura nunca me había pasado. Que es cierto que luego la aprobé al final de curso, pero me dolió la patata. Y entiendo que me pasaba esto por cómo entendía yo el suspenso viniendo de Rumanía.

Y luego cuando estaba en primero de bachillerato yo ya sabía que iba a suspender, yo ya veía mis notas y ya me olía que iba a repetir. Pero para entonces recuerdo que estaba concienciada de que iba a repetir. Es más recuerdo a mis amigas, como estando súper tristes y de bajona, y yo *pero que no pasa nada*. Y yo, *mira el lado bueno, ya tenemos los libros. Eso lo tenemos aborrado*. Y me miraban como pensando, *tú no entiendes la situación*. Pero es que ya no me sorprendía. Ahora ya lo llevo mejor, si suspendo yo ya sé que es porque no he hecho nada en la mayoría de los casos. En eso del suspenso no me costó tanto adaptarme al final porque ya entendí que era otro sistema de puntuación y que yo estaba haciendo lo mismo, si suspendía pues era porque no me merecía aprobar y ya está.

Otro cambio que noto es que las clases son más dinámicas en España que en Rumanía, y que al menos en la ESO, la mayoría de los exámenes son orales, y eso no me gusta nada. Me ponía muy nerviosa, sobre todo con el tema de las clases magistrales.

En Rumanía tú llegas a clase y el profesor te suelta una chapa de 40 minutos. Entonces de un día para otro aprenderte la clase del día anterior, para que igual te haga una pregunta de clases anteriores, eso es un peñazo horrible. Es estar constantemente estudiando para saber cuándo te toca. Tú hacías cálculos, en plan de sí me ha tocado la semana pasada seguro que para la siguiente no. Pero aun así es estar todo el rato pendiente. En Rumanía por sistema estás todo el rato bajo presión. Y eso lo hacen para que seas constante y para que aprendas. Pero nada, no estoy de acuerdo con este método.

Aquí sabes tu fecha de examen, te lo preparabas y ya está. Aunque es cierto que a día de hoy pienso que esto de la presión me ha venido bien, sobre todo aquí en la universidad para el tema de las exposiciones. Ahora me sigo poniendo nerviosa, pero no tengo el nivel de nervios en que están mis compañeros o mis compañeras, que muchos se empiezan a trabar. Yo me pongo nerviosa, a veces se me olvida alguna palabra, pero soy más o menos capaz de mantener la composición, las formas, y hacer una exposición sin que se note que me voy a desmoronar en cualquier momento. Por eso digo que cada sistema educativo tiene cosas buenas y cosas malas. Y ahora pienso, tal vez porque ya estoy aquí, o tal vez porque tengo el recuerdo alterado de cómo viví toda mi etapa educativa en Rumanía, pero creo que no encajaba en Rumanía. Creo que de hecho lo hubiera pasado mal de seguir estudiando allí. Tanto es así que siempre que me preguntan en plan *¿De dónde eres? ¿Te gustaría volver?* La respuesta siempre es, *no*. No me gustaría volver a Rumanía. Volver de vacaciones o estar un tiempo, sí. Pero volver a estar allí definitivamente, a hacer qué. Y más después de estar aquí ya tanto tiempo. A estas alturas, aunque creo que todavía me quedan

cosas por aprender evidentemente, no creo que pudiera adaptarme otra vez. Si fuesen circunstancias extremas sí. Evidentemente. Pero sino, no. Ni a otros países.

A día de hoy estoy acomodada, ya me desenvuelvo más o menos bien y soy capaz de ir a un sitio y pedir los papeles o llamar. No me gusta hacer esas cosas, pero soy capaz de hacerlas. No me imagino tener que hacer de nuevo todo el proceso por el que he pasado para llegar hasta aquí en otro sitio, a no ser que me viese obligada por temas de trabajo o por circunstancias de la vida, pero voluntariamente no lo haría.

No quiero irme de aquí, pero ni irme de aquí para irme a Inglaterra, ni irme de aquí para Rumanía. Ni irme de aquí para irme a ningún lado. Con el trote que me he dado he tenido suficiente. Que a estas alturas estoy bien y no. Es que no quiero comeduras de cabeza. Entonces, en un futuro si tuviera que irme me lo plantearía, pero solo si fuera en plan profesionalmente. Para no sé, no se me ocurre ahora mismo nada que podría hacer, pero que yo qué sé. Que tengo trabajo de algo, y que puedo hacer x. Pues me lo plantearía. Pero también es cierto que los cambios son muy lentos, entonces por mucho que Rumanía haya avanzado entre comillas en algunos aspectos hay otros muchos en los que no. Yo ya a estas alturas sé lo que hay y lo que no hay. Sé lo que puedo esperar y lo que no. Y para irme y llevarme una decepción y estar allí ¡Ay Dios mío! Pero bueno que tampoco sé yo qué me depara el futuro.

Mi madre me anima a hacerlo. Me dice, *vete a no sé dónde, vete a no sé cuánto*. Y yo, *sí claro*. Pero no quiero, estoy harta. Aquí en la universidad con el tema del Erasmus, toda la gente se quiere pirar a no sé dónde, pero ya he tenido suficiente Erasmus. Es que no quiero volver a pasar por el mismo proceso en otro lado. De hecho si fuese a hacerlo, en el caso de que cambiara de opinión, porque me pasa a veces, elegiría algo fácil. Un país donde se hable inglés por ejemplo. No lo hablo maravillosamente, pero soy capaz de mantener una conversación. Entonces sí, me iría a un país donde se hablase inglés y pudiera hacer vida más o menos normal sin volver a aprender todo de cero.

Mis hermanas sí que se han movido más. Mi hermana mayor vive en Canadá desde hace diez años. Y mi hermana mediana se fue a Rumanía. Primero se vino a España y estuvo trabajando, pero en 2009 se fue con su novio inglés a Inglaterra, estuvo ahí un par de años, y después se fueron a Rumanía, y ahora mi hermana está en Rumanía.

Y luego un detalle importante a nivel familiar es que mis padres estaban divorciados, pero por circunstancias de la vida, nos volvimos a mudar juntos estando en España. Estando divorciados, siguieron viviendo juntos en España. Imagino que por las circunstancias de estar aquí y tal. Recién llegando a dónde te vas a ir. Hasta que en algún momento de esos años, hasta que llegué yo, fue cuando mi madre se fue a vivir sola.

Mi padre estuvo viviendo desde entonces en España, hasta hace 4 o 5 años más o menos, que se fue a Rumanía, y ahora está en Rumanía. No sé si habrá vuelto ahí a su trabajo, jamás se lo he preguntado la verdad, sé que está trabajando, pero al trabajo en el que él estaba es que entiendo que ha pasado demasiado tiempo como para volver.

No sé mucho porque las relaciones que mantengo con Rumanía son pocas, algo más ahora porque mi hermana está ahí y vamos de vez en cuando a visitarla, una vez al año o una cada dos años, depende de si viene ella o vamos nosotros. Pero sino no tengo mucho contacto con Rumanía. Probablemente si no estuviera mi hermana no iría. De hecho cuando no estaba mi hermana habían pasado dos años o tres en los que no hemos ido. Me

sigue quedando familia ahí, pero tampoco quiero ir en plan de quiero verte, me quedo ahí en tu casa. No es plan. Tampoco es como aquí que dices, sí, una habitación de invitados, no.

Y con el resto de la familia la relación es cero. Tengo una tía que es la hermana de mi padre que vive en Benidorm, pero no tenemos mucho contacto. Incluso cuando vivíamos en el mismo edificio, no es que quedáramos. Nos veíamos, de vez en cuando iba a mi casa, pero no. Y luego con familia de Rumanía pues cuando vamos a Rumanía, de vez en cuando hablamos con ellos, sobre todo mi madre. Pero no es ninguna locura, nunca hemos sido una familia en plan de la familia es lo primero.

Y mientras estábamos en Rumanía la relación era la misma. La verdad es que no somos una familia muy unida. Simplemente, dependiendo de dónde vivíamos, si vivíamos más cerca de mis tíos o de mi tía, de mi abuela a lo mejor los visitábamos con más frecuencia. Pero no más. Incluso así en plan celebraciones de Navidad, y decir vamos a juntarnos todos, yo no sé si pasó un año quizás. Pero tuvo que ser algo muy excepcional. En ese sentido no es como aquí en algunas familias, que en el día de Navidad se reúnen todos, no. Y luego en algún cumpleaños, pues sí, se invita a la familia, pero no es como aquí. Yo no sé si otras familias en Rumanía son de otra manera, no tengo ni idea pero la mía no es así.

A mi me llama la atención que mucha gente me pregunta en plan *¿No esperas a tal familiar para comer?* Y yo, *no*. Esto no lo hemos hecho jamás. Aquí se ve como algo raro, como una falta de respeto. Y ahí, como cada uno llegaba a una hora pues comía cuando buenamente podía. No es, *vamos a esperar a mamá que llega de no sé dónde*. Entonces, siempre le digo lo mismo a la gente, que yo no sé si es porque mi familia es peculiar en esto, o si en Rumanía es una práctica generalizada. No tengo ni idea.

Y eso, que cuando vinieron mis padres estaban viviendo con otras personas, y entre esas otras personas estaban mi tía y mi tío. Después no sé qué pasó, la verdad, supongo que encontraron otro piso mis padres y ya está. Ya ahorraron algo de dinero y se pudieron ir a otro piso. Yo creo que más allá de eso no había así relación familiar. Y sigue sin haber mucha familia, en plan mi prima o mis primos, pero con ellos relación mantenemos poca. Entonces con la familia de aquí no hay mucha relación la verdad. Llegó un momento en el que llegamos a vivir en el mismo edificio que mi tía, que por aquel entonces ya se había separado de mi tío. Pero ya te digo, más que algunas visitas así rápidas no hay mucho contacto.

Y luego con otra gente de Rumanía, pues sí que hay en Benidorm. Pero no mantenemos contacto con ninguno. En natación conocí a tres chicas de Rumanía, y llegué a conocer a parte de su familia, a lo mejor a su madre o a su padre y tal, pero nunca fue como *¡Ay! mi madre también es rumana, vamos a quedar o no sé qué*. No. Nunca. Yo creo que entre ellos al menos, dos de estas personas eran primas, entonces ellas se tienen que conocer. Y supongo que harían algunas cosas juntos, por fotos que he visto y tal, pero no mantenemos así contacto con ellos. Mi madre tiene una amiga que sí que es rumana. Con ella sí queda de vez en cuando, pero la relación de amistad no es de quedar y tal. La verdad es que no. Pero la verdad es que creo que en este sentido es más bien algo particular nuestro. Porque mi madre no es muy de estar fuera de casa. No sé cómo decirlo, sí que es una persona amistosa, pero no de decir de *sí, vamos a hacer cosas juntos*. Es más bien tranquila, de quedarse en su casa, de hacer sus cosas. Conoce a más gente rumana y si los ve los saluda, pero no hacen cosas juntos.

El tema del papeles siempre lo he tenido al día. Tanto es así que el día siguiente de llegar a España ya de manera definitiva, mi madre me llevó a comisaría para hacerme el NIE y todo eso. Y una vez hecho eso ya fuimos al ayuntamiento que está súper cerca, para empadronarme. Entonces eso guay. Y en el instituto creo que es donde me dieron un papel para poder darme de alta en la Seguridad Social. Lo que pasa es que no sé exactamente por qué, no sé si es por papeleo y tal o porque mi madre no sabía el papeleo este burocrático que hacía falta, pero no me di de alta entonces, no sé exactamente por qué. Aunque también es cierto que no me suelo poner enferma y estuve bastante tiempo sin médico. Hasta hace cinco o seis años que ya me cogió mi hermana y me dijo *vamos a hacerlo*. Entonces fuimos a la comisaría, que no sé por qué se va a la policía para estas cosas, y pedimos los papeles que se necesitaban para darme de alta en la Seguridad Social. Eso sí que fue un marrón. Porque tuvimos que ir a la comisaría, después al centro de la Seguridad Social, o no sé cómo se llama, y por último al centro médico donde se hace el papeleo este. Y pedían un montón de papeles de contratos de mi padre o del tiempo que había estado cotizando, entonces esto ya fue más complicado. Pero finalmente me dieron de alta. Me dieron la tarjeta y todo lo que necesitaba.

Y mi madre igual, siempre ha estado muy atenta a todas estas cuestiones, pero porque mi madre desde el momento en el que llegó se preocupó muchísimo de aprender el idioma, sobre todo de aprender el idioma.

En general, sobre la experiencia migratoria de mis padres sé poco, la verdad. Sobre todo con mi padre es que no he hablado de ello nunca. Y de mi madre eso, que se esforzó mucho en adaptarse a la situación, porque supongo que no quería volver a Rumanía, la verdad. Porque vio la oportunidad de quedarse, de cambiar de vida, de hacer algo mejor, y la aprovechó.

Y no recuerdo que me haya contado así nada de discriminación que haya vivido. Aunque yo creo que todo esto es más sutil. Que igual no te das cuenta en el momento. O igual no te das cuenta nunca. Pero así en todos los sitios donde ha trabajado nunca ha tenido problemas de ese tipo. Digo en el trabajo porque es donde más vida haces al final, vienes a trabajar y el resto del tiempo estás con los tuyos. Y en este sentido yo creo que no me ha contado nunca nada así serio. Y si ha habido algún mal rollo no creo que tuviera que ver con ser extranjera, sino más bien con el trabajo.

Lo que cuenta mi madre, de cuando ya se vino definitivamente, es más sobre cómo fue el camino. Yo ya vine en avión, pero antes de que Rumanía entrase en la Unión Europea se venía en autobús. Además sino tenías invitación se hacía de manera clandestina. La gente no suele hablar de esto mucho, pero sí, se venían en autobús y había chanchullos en la frontera. Mi madre me contó que de camino, ya entrando en España, sobre todo acercándose a Benidorm, le llamó mucho la atención que todo lo que veía eran tierras como súper áridas. Ella se preguntaba qué se hacía aquí en estas tierras. Ella veía que esto era como un desierto, pero claro luego entras en Benidorm y ves todo el tinglado que hay montado y ya te das cuenta de qué funciona por el turismo.

Me acuerdo de que mi madre tenía un cuaderno de estos así enormes A4 donde tenía un montón de palabras apuntadas y traducidas, un montón de verbos, y así fue como aprendió ella español.

En este sentido mi padre no se preocupó tanto, me refiero por aprender el idioma. Todavía hoy hay palabras que las chapurrea. Pero porque no le dio tanta importancia. Mi madre por ejemplo sigue habiendo palabras que no sabe. Pero igual que yo. Pero luego se puede mantener una conversación completamente con ella. De hecho lee libros en español. Bueno y la tele ¿Quién no ve tele en español? Pero que ha hecho un esfuerzo real. Entonces claro, mi madre sabía ya cuando yo llegué qué papeleos había que hacer, dónde había que ir. No sé por qué por lo de la Seguridad social no nos preocupamos tanto. Quizás sea porque mis padres nos ha cuidado siempre en el tema médico y nunca nos ha pasado nada grave, por eso supongo que también no le dio mucha importancia. Quiero decir, una otitis mi madre la sabe tratar, y si no vas a la farmacia y le pides unas gotas y ya está. Y así más grave ¿Qué puede ser más grave que un resfriado? Que está bien tener lo de la Seguridad Social, y ahora me alegro de tenerlo, porque me pasa cualquier cosa y puedo ir al médico.

A día de hoy, desde que Rumanía entró en la Unión Europea, no es necesario mucho más papeleo. Quizás antes sí. Pero ahora con el NIE y el empadronamiento o alguna cosa así no necesitas más. Y eso es algo que haces en un mismo día. Quizás antes sí que era necesaria la tarjeta de residencia, pero a día de hoy no tanto. Que si tienes la tarjeta de residencia, por ejemplo par la beca, la pones. Pero no es necesario. Cuando eché la beca me dijeron ¿La tienes? Y puse los datos, pero que si no la tienes no pasa nada, y esa fue la primera y la única vez que me la han pedido, en lo de la beca. Creo que antes se ve que sí, que era más necesaria.

Yo llegué a España en 2008, cuando Rumanía ya estaba en la Unión Europea. Entonces ya no pilló esto de tener que venir con invitación. Y nunca tuve problema.

Para venir a España no siempre vine acompañada desde Rumanía. Y menos la última vez, ya la definitiva, que viene en avión el resto vine en autobús. Yo tenía una especie de autorización por ser menor de edad y ya está. Entonces lo que hacían con esta autorización era como ponerme a tutela del conductor del autobús durante el viaje, para que él como adulto se hiciera cargo de mí durante todo el trayecto. Y una vez que llegaba a Benidorm me soltaba ahí y ya está, adiós. Venía sola, sí, pero yo ya tenía 12, 13 o 14 años. Y ahora lo pienso y por ejemplo, cuando tengo que ir de Benidorm a Granada, o de Granada a Benidorm son seis horas, y digo, *Dios mío de mi vida cuántas horas de viaje*. Y me da algo, pero luego pienso en los tres días que me pasaba en un puñetero autobús de Rumanía a España, parando cada 5 horas y da gracias, y no me quejaba. Y ahora por 6 horas siempre me estoy quejando de que estoy cansada como para viajar, de que necesito aire o no sé qué.

Los viajes en sí los recuerdo graciosos, y al haber ido y venido tantas veces, tengo incluso recuerdos de puntos concretos. Por ejemplo recuerdo un castillo en una montaña, o un baño de una gasolinera, que se me han quedado ahí como recuerdos. Y luego sobre estos viajes recuerdo que venía súper bien, súper contenta. Y cuando me iba, casi siempre me iba llorando. De hecho tengo alguna foto hecha en la estación de autobús de Benidorm, y tengo los ojos llorosos y encharcados.

Y luego de todo lo que era la organización de viaje se encargaba mi madre. Ella llamaba por teléfono, decía en qué fecha quería venir y ya está. Lo que no recuerdo es si sé pagaba al subir al autobús o no, porque yo no recuerdo haber pagado nunca. Quizás lo pagaba mi hermana por mí antes de subir, o incluso mi madre cuando llegaba a Benidorm y me bajaba. No sé si por ser menor de edad mi madre le daría el dinero al conductor al llegar. Y

luego de los billetes de avión pues más de lo mismo, yo supongo que lo habrá hecho mi madre. Mi padre no creo porque no lo hace ni a día de hoy.

Y sobre el gasto económico que podrían suponer estos viajes, la verdad es que no lo recuerdo muy bien, pero yo creo que costaría alrededor de 100 euros. Entonces 100 euros en el 2008, cuando no sé cuánto podías llegar a ganar, pues te lo podías costear. Pero claro, yo tampoco sé cuánto dinero nos mandaba mi madre para poder pagar el alquiler en Rumanía. Pero que dinero había dinero para el viaje. Y luego, ahora, cuando tiene que ir de vez en cuando miramos muy bien las fechas para que salga lo más barato posible. No sé si porque la situación económica está peor. Me imagino que es por eso, porque ahora si tuviéramos que enviar dinero a Rumanía no sería viable. Pero entonces eran 100 euros cada tres meses, 100 euros para venir y 100 para volver solo en verano. Y luego no tengo ni idea de por qué vinimos en avión, pero quizás fueran porque mi madre se hartó de estar tres días metida en un autobús. Eso sí que lo recuerda mi madre, los largos y cansados que eran los viajes, porque el autobús recorría toda Rumanía. Iba recogiendo gente por toda Rumanía. Nosotros éramos los últimos porque yo vivía en la frontera con Hungría, entonces claro, para salir para España tenía que pasar por Rumanía hasta llegar ahí.

Aquí en España ya recuerdo el hecho de mudarnos mucho menos y casi siempre por decisión mía. Siempre quejándome de que nos mudábamos cada año en Rumanía y aquí soy yo quién se ha querido mudar cuando lo hemos hecho. Mi madre llegó y vivía con más gente, pero acabo quedándose sola en el piso. Cuando vino mi hermana mediana y algo más tarde yo nos cogimos un piso con una habitación para cada una. Pero después mi hermana mediana se fue. Mi madre y yo estuvimos viviendo todavía un buen rato ahí, pero la verdad es que el piso estaba bastante deteriorado ya, y no solo eso, sino que vivíamos en un 18. En invierno en Benidorm hay mucho viento, y eso me empezaba ya a dar mal rollo. Me pasaba esto de ver una garrafa de agua encima de la mesa y ver cómo se movía el agua porque el edificio se está moviendo. Que no pasa nada, quiero decir, están súper bien hecho y no están viejos. Eran de los años 60. Pero que me empezaba a dar mal rollo. Y le empecé a decir a mi madre que si nos podíamos mudar. Entonces nos mudamos una calle más abajo. Y ahí estuvimos también viviendo un par de años. Hasta que uno de los propietarios falleció. Entonces el hijo ya quería reformar el piso y nos mudamos a la acera de enfrente. Y llevamos ahí pues desde que nos mudamos. Desde que yo empecé la carrera en el 2015. En Benidorm siempre hemos vivido en el mismo barrio además.

De vivir en España lo que recuerdo también es que la primera vez que vine lo único que sabía es que mi padre vivía cerca de la playa, o al menos en una zona donde había playa. Sin embargo luego ya cuando venía verano tras verano ya sí que venía más por el hecho de estar con mi madre. No tenía planes de hacer no sé qué cada verano. Sabía que mis padres iban a estar trabajando, que iba a ir a la piscina, mirar la tele y comer cereales.

Eso es lo que puedo recordar de mi experiencia migratoria. Porque no diría que he sufrido discriminación en todo este proceso. Por un lado porque creo que cuando yo llegué estaba más o menos normalizada la presencia de rumanos en España. Siempre se daba la conversación de *¿De dónde eres? Ah, de Rumanía, no pasa nada tengo 20 amigos rumanos*. Y por otro lado, sinceramente, creo también es por mi actitud. No es que vaya yo por ahí con una bandera de Rumanía, de hecho no es que sea una orgullosa rumana, ni nada de eso. Pero cuando me han preguntado de dónde eres, y he respondido, de Rumanía, pues tampoco lo he dicho avergonzada ni nada de eso. De Rumanía, pues ok. Supongo que eso habrá tenido que ver. No lo sé porque nunca he hablado así con nadie de esto, pero quizás hayan habido situaciones muy concretas, donde he podido llegar a sentirme discriminada, pero no tanto

por ser rumana. Alguna vez me han insultado como *rumana de mierda*, pero resulta que era mi amigo, entonces yo tampoco me lo he tomado muy a pecho. En el momento me dolió porque tampoco nunca me habían dicho nada de eso. Pero también entiendo que fue por la situación. Que estaba en cólera. Y luego me ha pasado más al revés, de que la gente no supiera que soy rumana, tener una especie de interacción conmigo un par de veces, y después sorprenderse al saber que soy rumana. Eso sí que me ha pasado, entonces depende de cómo lo mires ¿Me he sentido discriminada? No ¿Me ha hecho gracia? Supongo. Esto siempre me ha hecho más gracia que otra cosa. Pues si es que incluso por mi nombre muchas veces se han pensado que soy italiana. Entonces claro, cuando se dan cuenta es como ¡Ay! *Eres de Rumanía*, no hace ningún comentario, pero se nota en la actitud. *Ab, no me había dado cuenta. Ab, no lo sabía*. Se nota. No hace ningún comentario concreto de hay que ver, pero se nota en la actitud. No me hace falta que me digan nada directamente. Y luego que todo esto lo he vivido en Benidorm, donde no es tan atípico ser extranjero, supongo que si hubiera ido a otro sitio hubiera sido diferente. Y que en 2008 había ya ocho años de que hordas –que suena mal eso– de rumanos que habían llegado a España. Supongo que para entonces era algo normal, creo que esto está ya bastante más normalizado.

Y sobre la imagen que se tiene del rumano en España pues al final yo hago bromas. Una vez hice una broma, que no volvería a hacer ya porque no se da la situación, pero entonces dije a un amigo, *cuida tu cartera*. Pero luego, cuando lo hizo un amigo me sentó fatal. Yo sí puedo hacer esta broma, porque yo soy rumana y porque tiene sentido, pero si tú la haces que no eres rumano no tiene sentido, no hace gracia. Que yo sé que si él hace la broma no la hace para hacerme daño, pero no me gusta. Y luego también hice una broma lo que se decía antes, yo no sé si se sigue diciendo, de que las mujeres rumanas vienen a robar los maridos a las españolas. Lo de que vienen a romper las familias, o que son muy guapas.

Sobre las mujeres rumanas se suele decir que son muy guapas, trabajadoras, que se cuidan y cosas así, que son cosas positivas. Entonces por ese lado bien, peor sería que dijeran otras cosas. Pero también se dicen cosas negativas. Por ejemplo lo que se suele decir de que los rumanos roban. Y es curioso que hay gente con la que yo he estado hablando de esto, que me conocía, y para ser políticamente correctos, rebajaban la situación diciendo que *sí que hay rumanos que roban, pero en España también hay gente que roba*. Lo cual es cierto, pero me suena raro. O personas que me han hecho la diferencia al decirme que los que roban son los gitanos, no todos los rumanos. Que por un lado es cierto, hay gitanos rumanos que roban, pero por otro lado no, porque hay rumanos que no son gitanos y también roban. Así como rumanos que no roban y gitanos que no roban. Entonces es un poco complicado porque yo qué sé quién roba y quién no. No lo sé, no tengo ni idea. Entonces con eso sí que he tenido una vez un problema. Con un amigo, que no sé lo qué estábamos hablando y me dijo que mis padres habían venido aquí a robar. Y me enfrenté a él y le dije que no. Lo mandé a la mierda. Le dije que mis padres habían venido aquí a trabajar, que estuvieron trabajando durante mucho tiempo, y que no habían venido a robar. Que se fuera a tomar viento. Pero aparte de eso no recuerdo nada más así sobre estos estereotipos y estos prejuicios. Al final estos estereotipos supongo que los llevas dependiendo de cómo te lo tomes en cada momento. A mí aparte de esa vez, nunca me ha insultado de ninguna manera, nadie. Lo que sí que cuando digo que soy rumana pues siempre hay alguien que dice, yo tengo un amigo rumano o una amiga, y siempre preguntas ¿Qué tal os lleváis? Y la mayoría de las veces me dicen que súper bien. Que ese amigo rumano es súper trabajador, o que su amiga rumana es súper maja. En general, sobre otros rumanos siempre me cuentan experiencias positivas, aunque supongo que también las habrá negativas. No sé qué

pensará mi madre de esto, porque la verdad es que de esto así tan concreto nunca he hablado con ella.

No sé por qué viene aquí gente de Rumanía. No tengo ni idea si en los medios de comunicación en Rumanía se habla sobre venir a España, o qué se dice de España en estos medios. Yo creo que sobre todo al principio, cuando empezó a venir población de Rumanía a España, lo que funcionó es la cercanía. Es decir, mi padre vino porque vino su hermana, ella porque vino su marido y su marido porque vino su hermana. Al final es una cadena. Yo porque vino mi madre y porque se fue mi hermana. Sinceramente no creo que los medios de comunicación dijeran nada al respecto, creo que es algo más bien de contactos con otros que han venido.

Sobre las relaciones de género en Rumanía creo que tengo una impresión un poco sesgada, porque el año pasado estuve hablando de este tema, con un hombre que estuvo en Rumanía haciendo negocios durante años. Porque de cuando yo era pequeña no lo sé, no me fijaba en esas cosas. Podría decir que en general hay mucho machismo. No sabría dar números, pero violencia de género tiene haber por un palo. Además tiene que estar muy normalizada. Alguna vez hablando con mi tía y con mi madre, han hablado de que si el marido le daba un cachetazo de vez en cuando pues que era normal, que algo habrá hecho esa mujer para que el marido le pegue. Por eso pienso que la violencia de género debe estar normalizada en Rumanía. De hecho conozco casos por mis hermanas. Y sé también que no hay ningún tipo de dispositivo de apoyo. No creo que en Rumanía se haya dado el paso como aquí de que se entienda como un problema de la sociedad. Ni siquiera que se entienda como un problema doméstico. Yo creo que si estuviese en una situación de violencia de género y fuese a la policía a denunciarlo en Rumanía, el policía no metería las narices en el asunto. Y que en caso de hacerlo sería por daño físico, pero no se entendería como violencia de género. Y eso se ve bastante claro por ejemplo en que el 8 de marzo en Rumanía es el día de la mujer y al mismo tiempo el día de la madre –al menos cuando yo era pequeña esto era así–. Entonces, el hecho de que sea el día de la madre dice mucho. O por ejemplo, ahora he visto amigas de Facebook que suben fotos el 8 de marzo, con feliz día de la mujer y que salían a comer, pero ese día en Rumanía no tiene esa carga de lucha o de reivindicación. En Rumanía yo no he visto ninguna protesta, no tengo ninguna noticia al respecto. Y no creo que haya esa conciencia de lucha, y violencia tiene que haber.

Si bien es cierto lo que me dijo mi madre el otro día. Que cuando aquí en España todavía se estaba luchando por derecho al aborto, o derechos básicos como abrirte una cuenta en el banco, en Rumanía ya hacía mucho tiempo que esto se permitía a las mujeres. Entonces las mujeres habían entrado en el mercado laboral hacía muchísimo. Mi abuela trabajaba igual que un hombre. Ahora, no sé cuál sería su salario y sus derechos. Pero es cierto que por eso no han tenido que luchar. Puede que hayan tenido que luchar por muchísimas otras cosas, pero no por derechos que ya tenían.

En el caso concreto del aborto hay una película que es *4, 3, 2*, que son cuatro meses, tres semanas, dos días. Una película que cuenta el caso de una muchacha que se queda embarazada y quiere abortar en Rumanía, todo esto durante el régimen de Ceausescu. No sé cuál es la situación concreta del aborto antes de que él muriera, pero hasta dónde yo sé abortar es legal a día de hoy en Rumanía, pero en el tiempo en el que está ambientada la película no había cierta libertad, porque en la película la chica lo hace clandestinamente.

Igual que ocurría aquí. Allí, igual que aquí, hay dispositivos por los que te puedes escapar, no es la mejor manera de hacerlo, pero lo puedes hacer.

Lo que también pasa en Rumanía en relación a las cuestiones de género, es el tema de la prostitución. Evidentemente no tengo datos sobre el tema, pero no hace falta, ves cualquier documental, noticias o estadísticas con respecto a mujeres rumanas que trabajan en España en la prostitución, y los datos son bastante abrumadores. El año pasado estuve en un congreso de antropología, y un antropólogo, que creo que era del País Vasco, estaba estudiando el tema de la prostitución. Y recuerdo que en comparación con otros países, la prostitución de Rumanía lo que tiene es que no está organizada como tal. No hay toda una célula de personas que trabajan ahí en plan de sí, vamos a llevar a estas mujeres a España para prostituir las, sino que es más bien una, una organización pequeña, de tres, cuatro, o cinco personas. Y o bien se las llevan por la fuerza, o bien se las llevan por engaño. En plan de *sí, te vas a venir a Italia a trabajar cuidando personas mayores*, y luego se encuentran con que no era eso a lo que iban. Les quitan el pasaporte y todo el meollo que hay y ya está. O bien pues forzadas por la situación. Y luego saben que si vuelven a Rumanía será mucho peor que si se quedan en el club de estriptis ganando, pues no sé cuánto se gana. Se dice, que no sé si es cierto, que muchas vienen de medios rurales, lo cual probablemente sea cierto. Pero muy probablemente habrá otras muchas que no. Tiene que ser un número considerable de mujeres, ya no por datos internos del país, sino por las noticias de las carreteras de Madrid o de club de estriptis, donde no sé 8 de cada 10, o no sé cuáles son los datos, son mujeres rumanas. Al menos esto está en el imaginario, aunque igual las estadísticas se las inventan, que también es posible.

Al final esto dice mucho de cómo se entiende en una relación de pareja el hecho de que tú eres mía, y si no te tengo yo no te tiene nadie. Por eso pienso que tiene que haber violencia de género. No conozco datos concretos a día de hoy porque no estoy allí. Y luego desconozco si hay desigualdad estructural, no lo sé. No tengo ni idea. No sé nada de leyes en Rumanía, no sé qué pueden a hacer ahí las mujeres o que no. No tengo ni idea.

La visión que tengo sobre estos temas es que yo creo que ha cambiado, sobre todo desde que he entrado en la universidad. Desde entonces me he dado cuenta de que todo el revuelo que hay está pasando por algo. Poco a poco me he ido informando, y me estoy dando cuenta de que efectivamente se está luchando por algo. Que no son solo gritos al aire. Y quizás esto tengo que ver con que también estoy estudiando Antropología, por supuesto. Quizás si hubiera entrado en Ingeniería Química pues a lo mejor estaría yo con mis moléculas y con esto. Pero también es cierto que a mí es un tema que me toca muy de cerca, un tema que me produce mucha sensibilidad, entonces voy con cuidado. Aunque no quiero hablar sobre el tema.

La política, tanto en Rumanía como en España, es un tema sobre el que no tengo mucho interés. Me da mucha rabia la forma que tienen de ser los políticos. Porque pasa cualquier cosa e igual pasan completamente, que igual inundan las calles ¿Qué clase de criterio es este? Y también es cierto que las cosas por las que se mueven son políticas, y yo de política no entiendo ni aquí, imagínate allí que no he tenido ningún tipo de contacto. Y por ejemplo por lo de que guerra de Siria, como estamos en la Unión Europea, creo que llegaron a decir que cada país tendría que acoger un número de refugiados, entonces Hungría se plantó. Hungría dijo que no, que le daba igual, que ella pagaba la multa o lo que fuera. No sé si a Rumanía le impusieron una cuota, no estoy segura, no me extrañaría. Y entonces creo que

salieron noticias sobre todo por Facebook, donde la gente comenta debajo y sale cada barbaridad que dices, es que a mí esto no me interesa. Diciendo es que van a venir y van a transformar a nuestras mujeres. Y es como tío ¿Qué me estás contando? Entonces para ver eso, prefiero no ver nada. Habrá cosas buenas, pero qué quieres que te diga, yo no las veo ¿Qué me voy a encontrar en Facebook? Y también yo es que no sé cómo reaccionar ante estas situaciones, me pongo muy nerviosa y empiezo a insultar a todo kiski. Y para eso prefiero no decir nada. Entonces lo leo y digo, pues bravo te has lucido hijo. Tampoco es que lo lea habitualmente, y digo qué pena. Y cómo no sé cómo llevar la situación.

Aparte de esto recuerdo que hubo en año en el que, no sé exactamente por qué, pero se convocaron huelgas en el ámbito educativo y estuvimos como sin ir al instituto un mes y pico. Que fue bastante. Y luego se intentaron recuperar las clases. Entonces las clases normalmente empezarán sobre las 8, pues a lo mejor nos hacían ir a clase a las seis y media o 7. En vez de quedarnos después, nos hacían ir antes. Que da igual porque habíamos perdido todas las clases. Pero bueno Lengua, por ejemplo, con lo importante que es pues había que recuperarla, pero es que era en invierno, a lo mejor había unos 15 grados cuando llegaba a clase.

Sobre el contexto sociopolítico rumano no recuerdo nada más allá de esto. También es que yo tenía 15 años, o sea que no me enteraba de nada, no me entero ahora entonces menos. Lo que sí recuerdo es así casos gordos de corrupción, pero creo que en Rumanía ni salían en la tele, porque había corrupción siempre, ya no era noticia. Y sigue habiendo y nadie se alarma, lo lleva haciendo 12 años. No pasa nada. Y más allá de eso no recuerdo así nada sobre la política.

En Rumanía más allá de ir al colegio no recuerdo hacer actividades fuera del colegio. Primero porque no había dinero en el caso concreto de mi familia, con tres hijas y un padre trabajando, simplemente es que no había dinero. Sin embargo aquí en España cuando llegué, no sé por qué me dio por ahí, le dije a mi madre que me gustaría ir a natación. Entonces me apuntó a natación, donde estuve un par bueno de años. Estuve en el club de natación de Benidorm compitiendo incluso. Pero después pues hubo cambios en el club, el profesor se fue, y al final acabé dejándolo.

Había algunas iniciativas más, me quise apuntar a balonmano. Pero en realidad no me gustaba. Después me quería meter en un grupo de atletismo pero tampoco me gustaba. Entonces no me metí a nada. Y en Benidorm estuve bastante tiempo colaborando como voluntaria en la protectora de animales y plantas de Benidorm. Paseando perrillos y eso.

Con los compañeros de la natación llegó un momento en el que las cosas empezaron a cambiar, ya no eran los mismos compañeros, los profesores también cambiaron, yo había acaba ya bachillerato y lo dejé. Que creo que fue para entonces cuando ya no, dejé de ir. Y eso con la natación. Y luego a la protectora voy de vez en cuando, pero como estoy aquí tampoco. Lo sigo en Facebook y siempre que puedo comparto alguna cosa, pero ya no.

La atención sanitaria en Rumanía es diferente. Allí hay un médico de familia asignado y un pediatra que te atiende no sé si hasta los 15 años incluso. Es más creo que son el mismo profesional, porque yo era súper pequeña, y me llevaron siempre a la misma mujer. Aunque

sea un especialista en pediatría, no deja de ser un médico de familia. No sé si te la buscas tú o te la asigna el Estado, no tengo ni idea, aunque creo que te la buscas tú, porque además mis hermanas fueron a la misma doctora que yo. Y si necesitabas medicamentos hay como una especie de ayuda con la que vas a la farmacia, y no sé si es porque eres niño pero pagas menos. Y luego cuando creces, no sé si te quitan un porcentaje, pero los medicamentos sí te los pagas tú. Ahora, yo creo que todas las pruebas se pagan, no es como aquí, no hay Seguridad Social o algo parecido. Pero la verdad es que no he tenido por qué ir y no conozco mucho cómo funciona el médico en Rumanía.

Lo que no creo que haya es algún tipo de seguro privado, más que nada porque no hay dinero para eso. O se pagan las pruebas o no las tienes. Más bien es como que se entiende que hay que ofrecer un agradecimiento, un donativo. Hay que dar un sobrecito. Entonces si por ejemplo estás ingresado en el hospital y necesitas algo, una manta por ejemplo, tú la pides, y te miran con cara de, *si no me das nada, no te voy a dar nada*, entonces tú le das tu buen sobrecito y te trae una manta encantada de la vida. Es muy llamativo la verdad. Y sigue siendo así. Te diría que esto pasaba hace mucho tiempo, pero sigue pasando ahora. Y a nivel de calidad no valoraría muy bien el servicio hospitalario en Rumanía. Mi hermana estuvo ingresada en el hospital y la verdad es que a lo mejor ella ha tenido mala suerte simplemente, pero deja bastante que desear. Quiero decir, si funciona a base de sobrecitos no puedes esperar mucho. No hablo de mala calidad por mala formación, no creo que estén mal formados, sino más bien por todo eso. El caso es que no lo calificaría al sistema sanitario rumano como uno de los mejores sistemas sanitarios del mundo. Por la experiencia de mi hermana y por otras experiencias que me han contado, de eso de ir a pedir algo a la enfermera, mirarte con cara de asco y tú ya sabes cómo funciona. Y sabes que le tienes que dar algo.

Como trabajadora mi experiencia en un principio ha sido más bien ayudando a mi madre cuando ella estaba limpiando. Pero el primer trabajo en el que tuve como tal fue como socorrista, aparte de niñera, donde no había ni contrato de por medio. Lo de niñera fue una amiga de mi hermana que trabajaba en un supermercado, y en ese supermercado una mujer preguntó si ella conocía a alguien que pudiera cuidar de su hija. Y nada estuve cuidando de esa niña hasta que ya empecé a trabajar de socorrista. Lo de socorrista fue porque hice un curso, y quien organizaba el curso tenía una empresa de socorristas, entonces me contrató y ya está. Cuando acabé el curso nos hicieron una mini entrevista para ver disponibilidad y me cogieron. Hacía mucho que quería hacer el curso de socorrista. Como había estado haciendo natación y todo eso pues sabía que era una salida. Pero claro como siempre estaba que si con bachillerato, que si con no sé qué. Así que cuando todavía estaba en las clases estas de formación profesional, del ciclo este de informática me puse también con ello. Las clases del ciclo eran por la tarde, y coincidió de que este curso era por la mañana. Entonces lo pude compaginar. Del curso me enteré buscando por internet. Busqué por internet cursos de socorrista y me salió este curso por el programa este para desempleados del SEPE, o quizás por algo de Generalitat Valenciana, no lo recuerdo. Pero el caso es que me apunté y me cogieron.

Y entonces estuve bastante tiempo trabajando, empecé a trabajar en junio hasta noviembre, paré y volví en verano. Y después ya empecé en la universidad. Así que estuve pues un año y pico. Estaba trabajando en una piscina de un hotel de cinco estrellas, y allí las cosas que habíamos aprendido en el curso no servían para nada. Al ser un hotel en el que trabajaba como por una subcontrata, el hotel decía, no esta es mi piscina y estas son mis

reglas, entonces te tienes que adaptar a las reglas de tal empresa y dejar de lado todo lo que has aprendido en el curso de socorrismo. En el hotel de cinco estrellas se pasaban las reglas por el forro. Entonces por ejemplo, había cosas que nos habían enseñado que no se podían hacer, como por ejemplo, tú no podías dejar la piscina. Pero en ese sitio en concreto yo estaba vigilando 5 piscinas a la vez. Yo sola, y luego en verano, cuando había más gente, éramos dos. Entonces nos repartíamos tres y dos. Y dos de ellas las vigilábamos juntas porque eran muy grandes. Pero bueno, nunca pasó nada. Aunque las cosas no se hacen así. Mis jefes en realidad eran los que estaban ahí en el hotel, no quienes me contrataban. Y con mis compañeros, a pesar de no ser todos socorristas, sino que trabajaban en el hotel pues súper bien. Y luego los jefes son pues como son los jefes. Venían y a lo mejor nos decían, *es que tienes que sonreír más*. A ver estuve bien, pero es un peñazo de hotel.

Y después pues nada, ya empecé a estudiar y ya pues siempre pendiente de beca y tal, no quiero estar trabajando y estudiando a la vez si puedo solo estudiar. Ahora mismo voy a centrar todas mis fuerzas en estudiar y después ya veré.

En verano me quedaron asignaturas, y dije, voy a estar ayudando a mi madre, pero no voy a trabajar porque entonces no voy a tener tiempo para estudiar. Y como me queden asignaturas no me van a dar la beca. Entonces ese año no trabajé. Al verano siguiente ya sí, empecé a trabajar. Y el verano pasado también trabajé. También de socorrista.

En todo esto del trabajo pues no sé si habrá influido alguna vez lo de ser extranjera. Seguramente, pero habrá sido algo naíf, pero pensar que no ha influido de ninguna manera sería iluso por mi parte. Y también es cierto que estoy en Benidorm, que no es lo mismo que estar en Albacete. Albacete por decir una ciudad, pensando que en Albacete no haya tanto inmigrante como hay en Benidorm.

Benidorm es un lugar que necesita mano de obra, y en eso llega un momento que no hay dónde elegir, coges a quién haya. Pero en mi caso no creo que haya influido negativamente que sea rumana. Si ha influido en el que me contraten que sea rumana creo que ha sido positivamente, donde estuve trabajando el año pasado y hace dos años, el hombre me dijo abiertamente que prefería gente de fuera, porque estaban más pendientes del trabajo, o eran como más aplicados. Que eso no te lo encuentras todos los días.

Y el tema del desempleo la verdad es que no tengo ni idea de cómo funciona. Estuve trabajando a media jornada, no creo que me llegué para ningún tipo de ayuda. Y además como ya después reenganché con la universidad y tenía beca, tampoco me preocupé por esto. No sé si por el tipo de contrato, o por el tiempo que había trabajado, tendría derecho a algo. Una vez pregunté, porque ya me iba a meter en la universidad e iba a tener beca, y me dijeron que en relación a eso no había nada. Pero tampoco estoy muy enterada de esto, cuando tenía que ir a hacer algo iba y ya está. Seguro que hay un montón de cosas que desconozco.

Identitariamente no me identifico de ninguna manera. No soy ni de un lado de otro. Soy rumana pues sí, cuando la gente me pregunta ¿De dónde eres? Pues sí, soy de Rumanía. O ¿Eres rumana? Pues sí, soy rumana. No lo voy a negar leñe. Está más ligado a la nacionalidad y a lo que poner en el pasaporte. No soy nacionalista. Ni en un sentido ni en el otro. En plan mi bella Rumanía, cómo te echo de menos. Y vídeos de estos súper vomitivos con perdón, que publican algunos en Facebook. En plan cuánto echo de menos

mi patria. Que es como tío ¿Qué me estás contando? Pero luego en España, pues no soy española. Estuve 15 años en Rumanía y llevo diez aquí. Pero es que cuando lleve 15 tampoco diré, es que soy mitad española. Pues no hombre. Sigo cenando a las 8 de la tarde ¿Qué quieres que te diga? Pero sí que me he planteado por ejemplo pedir la nacionalidad ¿Quiere decir eso que me considere española? No ¿Quiere decir que una vez que tenga la nacionalidad me sienta española? Pues tampoco. Me parece absurdo. Y también a mi parecer creo que estos compartimentos se han difuminado un poco. En cuanto hacemos parte todos de la Unión Europea, somos todos amigos. Sí, me he planteado pedir la nacionalidad, aunque no sé exactamente qué beneficios podía tener. Porque por ahora, menos una beca que es Fulbright, que sí que pedían nacionalidad española, pocas cosas ha habido que no pueda hacer por tener la nacionalidad rumana. Pero ya te digo, creo, supongo, que tiene que ver con que Rumanía ya está en la Unión Europea.

Entiendo que tenga yo más la necesidad de definirme identitariamente por venir de fuera y porque se me nota y todo eso. Pero vamos en mi día a día yo no tengo grandes comeduras de cabeza. Nunca las he tenido. Hay cosas muy concretas, que por mucho que yo ya sepa hablar español, por mucho que lleve aquí diez años, por mucho que esté en la universidad, hay distancias que son insalvables. Yo qué sé, por ejemplo me ha pasado de hablar con amigos de cosas que han pasado hace diez años, y no recordarlo porque quizás entonces no me enteraba de lo que pasaba a mi alrededor. Tener entonces la sensación de que hay una parte que me la he perdido. Pero vamos, que eso son tonterías, son cosas que o bien puedes aprender o bien tampoco me parecen trascendentales la verdad.

Anexo II. Protocolo de entrevistas biográficas

1. Cabeza del protocolo de la entrevista

- Título del proyecto: Biografía a una persona “inmigrante extranjera”
- Nombre del investigador/a:
- Fecha de la entrevista:
- Hora de comienzo:
- Duración aproximada de la entrevista.
- Lugar de la entrevista:
- Contextualización: descripción del lugar, de cómo se ha preparado la entrevista, las condiciones, la accesibilidad de contacto, 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 del sujeto biografiado

- Sexo:
- Edad:
- Localidad y país de nacimiento:
- Lugar de residencia habitual (en España):
- Edad de llegada a España:
- Año de llegada a España:
- Formación:

3. Cuerpo del protocolo

1. *País de origen*

- 1.1. Localización, contexto social, cultural, político, económico. Diferencias de género. Contraste entre lo que la persona puede relatar y la documentación que podamos obtener fruto de nuestra documentación bibliográfica. Pedir sugerencias a la persona sobre documentación sobre su país de origen (¿dónde encontrarla?).
- 1.2. Familia. Composición de la familia (de todos los que pueda recordar añadiendo contacto y relación que mantenía y mantiene). Relaciones familiares durante la época de vida en su país. Espacios y tiempos de encuentros familiares. Celebraciones familiares (lugares, acontecimientos, motivos de la celebración, participantes, organización). Poder adquisitivo de la familia. Ocupaciones familiares de los miembros de la familia dentro y fuera del hogar. Organización doméstica. Periodos de separación de la familia: motivos, tiempo, lugares (prestar atención a las diferencias de género).
- 1.3. Infancia. Todo lo relacionado con sus recuerdos de esa etapa de la vida. Mención especial a los espacios por donde se movía (casa, barrio, otros lugares en épocas no escolares), a los usos y organización del tiempo (usos cotidianos y usos no cotidianos), y a las personas con las que se relacionaba en su infancia (familiares, no familiares, etc.). Cuidados y responsabilidades familiares (prestar atención a las diferencias de género). Atención sanitaria y salud (prestar atención a las diferencias de género).
- 1.4. Escuela. Tipos de escuela y comienzo de la escolarización. Tiempo en la escuela. Descripción de los espacios y mobiliario de la escuela. Organización del tiempo de la escuela. Régimen disciplinar. Régimen organizativo y niveles educativos del sistema educativo detallando por los que el sujeto transitó. Lenguas utilizadas y/o enseñadas en la escuela. Asistencias a la escuela y ausencias de la escuela (cuándo, razones). Representaciones (recuerdos) sobre los docentes del sistema educativo en los diferentes niveles. Recuerdo y anécdotas sobre los docentes y sobre los propios compañeros/as. Tratamiento que el profesorado daba al alumnado (prestar atención a las diferencias de género). Representaciones (recuerdos) sobre el currículo de la escuela y sobre los materiales escolares que se utilizaban (qué materias se estudiaban, con qué materiales y cómo). Cambios de centros que haya podido tener en su país de origen incluidos los cambios por la superación del nivel educativo. Relaciones de la familia con la escuela (personas concretas de la familia que se relacionaban con la escuela). Importancia de la escuela para la familia. Proyectos de futuro. “Buenos” y “malos” estudiantes en su país de origen: definición de cada una de las categorías y descripción detallada (¿en qué grupo se sitúa el sujeto?).
- 1.5. Grupo de iguales. Época del grupo de iguales (pandilla, amigos/as, etc.). Composición y variaciones de la composición. Sistema de organización del grupo de iguales (espacios de reunión y tiempo de reunión: dónde, cuándo y cuanto tiempo). Contacto que se mantiene en la actualidad.
- 1.6. Otros espacios de socialización/formación. Iglesias, centros de culto o rezo, asociaciones culturales, deportivas, etc. Qué se aprendió en estos espacios. Pertenencia de la familia a algún grupo o asociación de este tipo.

2. *Proceso migratorio*

- 2.1. La toma de decisión. Razones para la migración. Personas participantes en la toma de decisión (distinguir bien entre la propia decisión y otras personas que pudieron influir). Anuncio de la idea de la migración y anuncio de la migración propiamente dicha. Ejemplos cercanos de migraciones: otros familiares migrantes (lugares, épocas, resultados y valoraciones), otras amistades, otras personas en los entornos cercanos. Lo que los medios de comunicación contaban de la migración. Lo que sabía de las migraciones. Expectativas

- de vida tras la migración. Representaciones sobre el país de destino. Razones para la elección del destino. Otros destinos posibles.
- 2.2. La organización del viaje. Quién y cómo se organiza el viaje. Costes económicos. Ayudas familiares para el viaje y otras ayudas. Ayudas de personas en destinos. Recuerdos más importantes y significativos de ese momento.
 - 2.3. El viaje. Secuencia del viaje: primero padre, primero madre, luego hijos/as... Razones de tal secuencia y temporalización de la misma. Detalles del viaje (cómo, cuándo, desde dónde hasta donde, etc.) Recuerdos detallados del propio viaje.
 - 2.4. La llegada a destino. Lugar exacto de la llegada y recuerdos de primeras impresiones. Recuerdos de los primeros encuentros con personas del lugar de destino. El encuentro con familiares en el país de destino. El encuentro con personas de contacto en el país de destino. La primera relación con las instituciones en el país de destino. Problemáticas encontradas al llegar al país de destino. Problemas y dificultades con la lengua, con la comida, con la ropa de vestir, con las relaciones y costumbres según género, etc.
3. *País de destino*
- 3.1. La familia. Temporalidad de llegada de cada miembro del grupo. Posible proceso de reunificación. Miembros de la familia en destino y personas responsables. Idiomas en la familia. Relaciones de la familia con personas de su país (frecuencia, tipo de relación, etc.). Relaciones de la familia con la población autóctona. Sistemas de ayudas y asistencia a los que recurre la familia. Sistemas de comunicación entre la familia en origen y la familia en destino.
 - 3.2. Los primeros tiempos. La vivienda y el barrio en los primeros tiempo de llegada a país de destino. Las diferentes viviendas y los diferentes barrios. Las primeras relaciones con las instituciones. Los diferentes lugares en los que se ha vivido en el país de destino. Otros países en los que se ha vivido. La búsqueda de trabajo de padres/madres (si es una persona adulta la propia búsqueda de trabajo). Las primeras relaciones con las personas de aquí. Las primeras relaciones con otras personas inmigrantes. Las primeras relaciones con otras personas inmigrantes de su propia nacionalidad
 - 3.3. La integración. Relaciones con las instituciones: servicios sociales, servicios de salud, escuela. Cuándo se acudió a estas instituciones. Razones para acudir. Acceso a la información para conocer las instituciones y la forma de acudir a ellas. Resultados de las relaciones con cada una de las instituciones. Especial atención a las instituciones encargadas de la documentación para obtener permisos de residencia y para poder trabajar en España (localización, veces que se ha acudido, trato recibido, problemas tenidos, solución de los mismos, etc.).
 - 3.3.1. La escuela (en el caso de que haya pasado un tiempo en la escuela del país de destino). Tiempo en ella. Curso de escolarización y motivos para asignarle dicho curso. Trayectorias recorridas en la escuela entre los diferentes niveles educativos (valoración de cada nivel). Abandonos y ausencias de la escuela. Descripción de los espacios y mobiliario de la escuela. Organización del tiempo de la escuela. Régimen disciplinar. Régimen organizativo y niveles educativos del sistema educativo detallando por los que el sujeto transita. Lenguas habladas en la escuela (lugares y personas). Representaciones (recuerdos) sobre los/as docentes del sistema educativo en los diferentes niveles y sobre los propios compañeros/as. Recuerdo y anécdotas sobre los/as docentes (tratamientos). Representaciones (recuerdos) sobre el currículo de la escuela y sobre los materiales escolares que se utilizaban (qué materias se estudiaban, con que materiales y cómo). Conocimientos previos sobre la escuela en país de origen. Relaciones de la familia con la escuela (quién se relacionaba la mayoría de las veces). Valoraciones de la familia sobre la escuela. Comparación entre la escuela en su país de origen y la escuela en su país de destino. “Buenos” y “malos” estudiantes en el país de destino: definición de cada una de las categorías y descripción detallada (¿en qué grupo se sitúa el sujeto?).

- 3.3.2. “Aulas especiales para inmigrantes” (en el caso de acudir a algún tipo de aula de la escuela en el país de destino especialmente pensada para apoyar o ayuda en la “integración” de los escolares identificados como “inmigrantes”). Tiempo en ella. Descripción de los espacios y mobiliario del aula. Organización del tiempo en dicho aula. Régimen disciplinar. Recuerdo y anécdotas sobre los/as docentes de dicho aula y sobre los compañeros/as. Representaciones (recuerdos) sobre el trabajo que se hacía en dicho aula y sobre los materiales escolares que se utilizaban (qué materias se estudiaban, con que materiales y cómo). Valoración general de esas “aulas especiales”. Percepciones y recuerdos que se tienen de estas “aulas especiales”. Influencias que estas “aulas especiales” han podido tener en su trayectoria personal.
- 3.3.3. Relación con el grupo de iguales (prestar atención a las relaciones de género). Época del grupo de iguales (pandilla, amigos/as, etc.). Composición y variaciones de la composición. Sistema de organización del grupo de iguales (espacios de reunión y tiempo de reunión: dónde, cuándo y cuánto tiempo). Contacto que se mantiene en la actualidad.
- 3.3.4. Relaciones con la comunidad de personas migrantes y con otras comunidades. Nacionalidad de las personas con las que se mantiene relaciones. Tipo de las relaciones. Actividades que contiene las relaciones (fiestas y otras formas de ocio)
- 3.4. Trabajo. Trabajos desempeñados. Tiempo, lugar, condiciones, etc. Forma de acceso a los mismos. Relaciones con las personas responsables y/o jefes/as. Relaciones con el resto de las personas compañeros/as del trabajo. Problemas para encontrar trabajo, problemas relacionados con la condición de extranjero/a. Desempleo. Protección y ayuda durante el desempleo. El trabajo deseado y el trabajo preferido. Comparación del trabajo entre el país de origen y el país de destino.
- 3.5. Asociaciones culturales, deportivas, religiosas, etc. Pertenencia a las mismas, relaciones y grado/periodicidad del contacto, normas/reglas de organización, objetivos de las mismas. Aportaciones a la persona en relación con dichas pertenencias.
- 3.6. Los contactos con el origen. Personas familiares con las que se mantiene contacto. Personas no familiares con las que se mantiene contacto. Forma de los contactos. Temporalidad de los contactos. Contenido de los contactos. Lenguas que se utilizan en el mantenimiento de estos contactos. Otras formas de intercambio que se mantiene con el país de origen. Relaciones con las autoridades del país de origen. Relaciones que se mantienen con las instituciones del país de origen en el país de destino (embajadas, consulados, etc.). Veces de tales relaciones, procedimiento seguidos, resultados obtenidos y valoraciones de las mismas. Viajes al país de origen: acompañantes, razones, tiempo, recuerdos sobre estos viajes, valoraciones de los mismos. Posibilidades y deseos de regreso al país de origen. Recomendaciones sobre la posibilidad de que otros compatriotas puedan venir al mismo país de destino.
- 3.7. Situación actual (manteniendo la perspectiva de trayectoria) y algo sobre las perspectivas de futuro (después del proceso migratorio). Trabajo, formación, situación familiar...
- 3.8. Identidad. Auto-identificación entre país de origen y país de destino. Otras posibles identidades. Idiomas utilizados: variedad, lugares, personas.

Anexo III. Protocolo de observaciones. Diario de campo

1. Cabeza del protocolo de observación

- Nombre del investigador/a:
- Fecha de la observación:
- Hora de comienzo:
- Duración aproximada de la observación:
- Lugar de la observación:

2. Descripción, contextualización de la observación y cuestiones metodológicas

- Aquí se podría incluir la descripción del lugar donde transcurre la observación, accesibilidad al contexto de la observación, problemas y dificultades encontradas, formas de resolución, cuestiones a resaltar como anécdota de la observación, contenido de la observación (qué se ha observado).
- Accesibilidad al contexto de la observación donde podrían entrar las dificultades y problemas encontrados a la hora de “acceder al campo”; identificar cuales son esas problemáticas y tratar de interpretar porqué surgen y a qué responden. Grado de aceptación de las personas implicadas en el contexto en relación con mi presencia en el mismo.
- Reflexiones sobre relaciones que tu presencia provoca con los integrantes de dicha aula. Cuál es tu papel en la misma, cómo te percibes y cómo te perciben. Descripción clara del rol desempeñado durante la observación
- Problemas de tipo reflexivo; cómo interpreto, qué interpreto y cómo me coloco en la situación de observador u observadora.
- Problemas éticos sobre el papel que como observador puedo tener en relación con las personas observadas y con los fenómenos interpretados.

3. Dimensiones de la observación

- *Dimensión espacial:* lugar de trabajo del ATAL (en relación con todo el centro), condiciones materiales, disponibilidad, accesibilidad, decoración, responsabilidades dentro y fuera del aula, características del ámbito espacial en relación al ámbito temporal y socio-relacional, etc. Aquí se podría incluir la descripción del lugar donde transcurre la observación. Se debe contextualizar el espacio ATAL en relación con el resto de espacios de la escuela. Es muy importante conocer el uso que se hace de ese espacio por parte de los implicados/as en las ATAL y por parte del resto de miembros de la comunidad educativa. Es importante saber el conocimiento que se tiene de dicho espacio ATAL (se sabe dónde está, se sabe quién lo usa, se sabe cuándo se usa, etc.)
- *Dimensión temporal:* organización general de horarios del centro, organización de horarios del aula ATAL, horarios de profesorado, horarios de alumnado, distribución del tiempo en la escuela, características del ámbito temporal en relación al ámbito espacial y socio-relacional etc. Sistemas de control del tiempo. No debe olvidarse en este punto que se trata de describir lo que se observa en relación con la organización del tiempo y no tanto las descripciones que se nos puedan dar de cómo se distribuye el tiempo en el trabajo de las ATAL.
- *Dimensión socio-relacional:* sujetos implicados en la escuela y en las aulas, descripción de las características del alumnado ATAL y no ATAL, relaciones entre alumnado ATAL y no

ATAL, (y dentro de ésta relaciones entre alumnado ATAL y alumnado con NEE, presencia de las familias en la escuela y en el aula, relaciones entre familias y alumnado, descripción de las características del profesorado ATAL y no ATAL, relaciones entre profesorado ATAL y no ATAL (y dentro de ésta relaciones entre el profesorado ATAL y el orientador/ Equipo de Orientación) relaciones generales en el centro, relaciones entre el profesorado (y profesorado ATAL) y el equipo directivo del centro, relaciones entre alumnado y profesorado, relaciones entre familias y profesorado ATAL y no ATAL, actuaciones y cambios en las relaciones en relación al tiempo y espacio, etc. Relaciones con el centro de servicios sociales y el centro de salud de referencia de la zona. Relaciones del centro con dispositivos lúdicos y culturales de la zona (bibliotecas, centros, casa de la cultura, etc.)

- *Dimensión didáctica:* aunque puede se puede incluir en la dimensión socio-relacional, no olvidar realizar observaciones sobre los contenidos curriculares (o no) que más (y menos) se trabajan, materiales didácticos que emplea la ATAL y organización del trabajo docente.
- *Dimensión normativa* (observar grado y forma de cumplimiento de normas de funcionamiento de las ATAL). Es muy importante conocerlas bien antes de hacer las observaciones. Tiempo de permanencia de las ATAL de cada escolar, número de horas lectivas a la semana, número de alumnos/as por aula y por horario, número de centros con aulas ATAL, número de centros por profesorado ATAL, cualificación y experiencia requerida para trabajar en el ATAL, etc. Para poder manejar bien la información que se produzca en esta dimensión es muy recomendable conocer con mucho detalle las normas que regulan el funcionamiento de las ATAL (al menos se debe haber leído muy bien la 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, que se encuentra en la bibliografía del proyecto).

4. Valoración personal de la observación

- Reflexión sobre lo observado. Impresiones personales en relación con lo observado. Posibles preguntas que sería necesario hacer para entender lo descrito en las observaciones. Resulta muy importante describir en este punto las primeras impresiones que puede causar la observación de un dispositivo ATAL para luego poder contrastar con las posibles impresiones y/o evidencias que se puedan ir obteniendo fruto de la prolongación de la observación a lo largo del tiempo.

Anexo IV. Protocolo entrevista profesorado ATAL.

1. Cabeza del protocolo de la entrevista

- Título del proyecto:
- Nombre del investigador/a:
- Fecha de la entrevista:
- Hora de comienzo:
- Duración aproximada de la entrevista.
- Lugar de la entrevista:
- Contextualización: descripción del lugar, de cómo se ha preparado la entrevista, las condiciones, la accesibilidad de contacto, 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:

NOTA 1. La entrevista debe ser registrada en la grabadora.

NOTA 2. La transcripción de la entrevista debe realizarse en los tres días posteriores a su realización.

NOTA 3. El archivo de texto de la transcripción (formato Word) de la entrevista deberá denominarse como se indica en el libro de códigos

3. Cuerpo del protocolo (primera parte)

3.1 Descripción general del centro(s) en el que trabaja

Características del mismo, zona de ubicación, factores socio-económicos de la zona, perfil de las familias, instalaciones del centro y dependencias, número de alumnado y profesorado, alumnado extranjero, procedencia del mismo, niveles que se imparten.....

3.2 Significado y valoración de la presencia de población extranjera en España y Andalucía

Cuáles son las razones por las que vienen. Cómo deberíamos tratar la venida (puertas abiertas o control). Cómo deberíamos tratar la estancia. Cómo valora lo que los responsables políticos del Gobierno Central y del Gobierno Autonómico están haciendo.

3.3 Valoración de la llegada de extranjeros al sistema educativo en la provincia (la experiencia en su propio centro)

Importancia y volumen. Demografía. Algo de historia del proceso de incorporación de alumnado extranjero en su propio centro, procedencia del mismo, situación socio-económica de las familias,

3.4 Proceso de escolarización

Cómo se hace con ellos. Cómo se hace con todos los alumnos. Actuaciones específicas desde la Delegación de Educación. Actuaciones específicas de su propio centro. Distribución de población extranjera según titularidad del centro. Éxito de escolarización de alumnos/as, factores que influyen en ello, influencia del sexo, si existe abandono ¿a qué se debe?.

3.5 La vida en el centro escolar

Cómo es la vida en el centro con presencia de estos escolares. Diferencias de estos escolares según nivel educativo. Participación en actividades extraescolares. Trabajo en temas lingüísticos. Establecimiento de prioridades en el trabajo con este tipo de población en la vida del centro,

3.6 Relación con las familias de población extranjera

Experiencias desarrolladas. Ideas a desarrollar en este sentido. Valoración e importancia que puede tener. ¿Se tiene estas mismas relaciones con las familias del resto de los escolares?

3.7 La relación con otras instituciones en el trabajo sobre población extranjera

Existe algún nivel de coordinación con otras instituciones (ONG, Asociación de Vecinos de la zona, Ayuntamiento...) a parte de la relación con la Delegación de Educación y Ciencia de la provincia. Qué se ha realizado (descripción detallada)

3. Cuerpo del protocolo (segunda parte)

3.8 Conocimiento de las ATAL

Normativa de las ATAL. Fechas importantes y principales cuestiones de la normativa (qué regula y cómo). Cambios y adaptaciones. Historia de las ATAL en Andalucía y en la provincia

3.9 Evolución de las ATAL en la provincia.

Número de ATAL. Número de profesorado. Número de alumnado. Explicación de los cambios en los últimos años. Crisis económica y recursos ATAL.

3.10 Funcionamiento de las ATAL (profesorado)

Descripción detallada de la selección del profesorado. Cualificación del profesorado. Condiciones de trabajo del profesorado de ATAL. Condiciones de funcionamiento del profesorado de ATAL en los centros (diferenciar primaria de secundaria). Alumnado medio por profesor ATAL. Grupos de trabajo entre el profesorado de las ATAL. Participación en proyectos de divulgación, de difusión de innovación del profesorado ATAL.

3.11 Funcionamiento de las ATAL (alumnado)

Selección y evaluación del alumnado. Diseño de horarios. Permanencia del alumnado en las ATAL. Evaluación del alumnado de las ATAL. Relaciones del alumnado ATAL con el resto de miembros de la comunidad educativa. Comparación entre centros.

3.12 Funcionamiento de las ATAL (aulas)

Construcción de horarios (organización general de horarios del centro, organización de horarios del aula ATAL, horarios de profesorado, horarios de alumnado). Selección de espacios de trabajo. Condiciones materiales, disponibilidad, accesibilidad, decoración. Comparación entre centros.

3.13 Funcionamiento de las ATAL (relaciones)

Relación del profesorado ATAL con otro profesorado del centro. Con la dirección. Con el equipo de orientación. Con el profesorado de Educación Especial. Con las familias de los escolares. Comparación entre centros.

3.14 Valoración de los resultados de las ATAL

En lo relativo a las competencias curriculares del alumnado. En lo relativo a la integración socio-cultural del alumnado. En lo relativo a la organización del centro. Comparación entre centros.

3.15 Trayectorias de alumnado ATAL

Resultados escolares de cada una de las asignaturas de alumnado ATAL que ya haya permanecido en el centro al menos dos cursos escolares. Resultados escolares de alumnado

ATAL que haya pasado por el centro y que ya no se encuentre en él (preferiblemente alumnado al que posteriormente se pueda entrevistar). Resultados escolares de cada una de las asignaturas de alumnado ATAL que haya cursado estudios de bachillerato o que los este cursando.

Anexo V. Guión grupo de discusión Granada.

SEMINARIO SOBRE ESCOLARIZACIÓN DE POBLACIÓN DE NACIONALIDAD EXTRANJERA EN EL SISTEMA EDUCATIVO: LAS “AULAS ESPECIALES” A EXAMEN

PROYECTO I+D+i: CONSTRUYENDO DIFERENCIAS EN LA ESCUELA. ESTUDIOS DE LAS TRAYECTORIAS DE LAS ATAL EN ANDALUCÍA, DE SU PROFESORADO Y DE SU ALUMNADO (CSO2013-43266-R)
PROGRAMA DE DOCTORADO EN ESTUDIOS MIGRATORIOS DE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA

OBJETIVOS

1. Estudiar las *trayectorias* de un dispositivo institucional para la atención al alumnado de nacionalidad extranjera con lengua vehicular diferente a la de la escuela (ATAL). Análisis de su desarrollo normativo, de sus diferentes momentos de implementación administrativa y de sus prácticas.
2. Estudiar las *trayectorias* de los centros educativos que hayan tenido el recurso educativo en sus diferentes modalidades (ATAL “fijo”/ATAL “itinerante”). Analizar las percepciones del profesorado ordinario, así como las valoraciones de los gestores de los centros educativos.
3. Estudiar las *trayectorias* del profesorado responsable de estos dispositivos escolares. Consideraciones de los responsables provinciales de la gestión de los mismos, del profesorado adscrito a los dispositivos que se mantenga en él y del profesorado que ya no desarrolle su actividad en ellos pero que lo haya hecho en el pasado.
4. Estudio de las *trayectorias* de los/as escolares que han pasado por estos dispositivos. Los que siguen en el sistema educativo y los que ya lo han abandonado.

LUGAR DE REALIZACIÓN

Instituto de Migraciones de la Universidad de Granada

PROGRAMA Y CALENDARIO

Martes, 28 de abril de 2015. 11:00 a 11:30 horas

- Café de bienvenida y presentación general del Seminario y de los/as ponentes participantes

Martes, 28 de abril de 2015. 11:30 a 13:30 horas

- Representaciones sobre las migraciones y los migrantes en la escuela I (*sesión simultanea*)
- Sistema organizativos de los dispositivos de apoyo a la formación en lengua vehicular en la escuela: evolución y cambio de estos dispositivos I (*sesión simultanea*)
- Miradas contrapuestas. La imagen de los dispositivos de apoyo a la formación en lengua vehicular en la escuela desde las estructuras e investigación científica y desde los propios agentes escolares I (*sesión simultanea*)

Martes, 28 de abril de 2015. 14:00 a 15:00 horas

- Comida conjunta

Martes, 28 de abril de 2015. 15:30 a 17:30 horas

- Representaciones sobre las migraciones y los migrantes en la escuela II (*sesión simultanea*)
- Sistema organizativos de los dispositivos de apoyo a la formación en lengua vehicular en la escuela : evolución y cambio de estos dispositivos II (*sesión simultanea*)
- Miradas contrapuestas. La imagen de los dispositivos de apoyo a la formación en lengua vehicular en la escuela desde las estructuras e investigación científica y desde los propios agentes escolares II (*sesión simultanea*)

Martes, 28 de abril de 2015. 17:30 a 18:00 horas

- Descanso

Martes, 28 de abril de 2015. 18:00 a 20:00 horas

- Representaciones sobre las migraciones y los migrantes en la escuela III (*sesión simultanea*)
- Sistema organizativos de los dispositivos de apoyo a la formación en lengua vehicular en la escuela : evolución y cambio de estos dispositivos III (*sesión simultanea*)
- Miradas contrapuestas. La imagen de los dispositivos de apoyo a la formación en lengua vehicular en la escuela desde las estructuras e investigación científica y desde los propios agentes escolares III (*sesión simultanea*)

Miércoles, 29 de abril de 2015. 9:30 a 11:30 horas

- Presentación de conclusiones de los grupos de trabajo y debate general I (*sesión plenaria*)

Miércoles, 29 de abril de 2015. 11:30 a 12:00 horas

- Descanso

Miércoles, 29 de abril de 2015. 12:00 a 14:00 horas

- Presentación de conclusiones de los grupos de trabajo y debate general II (*sesión plenaria*)

Miércoles, 29 de abril de 2015. 14:30 a 16:00 horas

- Comida conjunta

PONENTES

Alberto Álvarez de Sotomayor Posadillo (UCO), Inmaculada Antolínez Domínguez (UPO), María José Arroyo González (UVA), Carmen Clara Bravo Torres (UGR), María R. Cabillas Romero (UPO), Lorenzo Capellán de Toro (UGR), José Castilla Segura (UGR), Carlota Ángela Escudero Gallegos (UMA), José Fernández Echeverría (UGR), F. Javier García Castaño (UGR), Rocío García Soto (UGR), María Teresa Gijón Sánchez (UMA), Cristina Goenechea Permisán (UCA), Inmaculada Carmen Gómez Hurtado (UHU), Inmaculada González Falcón (UHU), Antolín Granados Martínez (UGR), Cristina Iglesias Alférez (UCA), Rafael Ángel Jiménez Gámez (UCA), Antonio Jiménez Vázquez (UHU), Nazaret Lastres Aguilar (UGR), Carmen López Suarez (UGR), Beatriz Macías Gómez-Estern (UPO), Raquel Martínez Chicón (UGR), Virginia Martínez Lozano (UPO), Noelia Margarita Moreno Martínez (UMA), Asunción Moya Maya (UHU), Eider Muniategi Azkona (Loyola Andalucía), Dimitrinka Níkleva (UGR), Antonia Olmos Alcaraz (UGR), Mónica Ortiz Cobo (UGR), Ramón Porras Vallejo (UCA), Rosa María Rodríguez Izquierdo (UPO), Carina Siqués Jofré (UdG) y María de la O Toscano Cruz (UHU).

METODOLOGÍA DE TRABAJO

El sistema de trabajo que se seguirá en el Seminario constará de dos tipos de procedimientos. En el primer día se desarrollarán tres sesiones de debate simultaneas sobre las tres temáticas indicadas más arriba. Cada ponente podrá participar en cada una de esas temáticas en las tres sesiones que se desarrollarán en horario diferente. En cada sesión una personas realizará tareas de coordinación y de dirección del debate efectuando una breve introducción de no más de cinco minutos al inicio de la sesión. Lo que se espera en estas sesiones es escuchar las opiniones expertas de cada uno/a de los/as ponentes sobre las temáticas a debate. En el segundo día se pondrá en común el trabajo realizado por cada grupo. La persona que ejerza de relator/a del grupo presentará las grandes líneas de debates expuestas y se elaborarán las reflexiones sobre líneas de futuro para la investigación.

ORGANIZACIÓN E INFORMACIÓN

Instituto de Migraciones, Universidad de Granada
Polígono Tecnológico Ogijares. Calle Zamora. Parcela 111-112. 18151 Ogijares

Teléfonos: 958249315. Fax: 958249330. Correo: migraciones@ugr.es

REPRESENTACIONES SOBRE LAS MIGRACIONES

Y LOS MIGRANTES EN LA ESCUELA

OBJETIVO

El objetivo de esta sesión es abordar y poner en diálogo las representaciones que sobre las migraciones y los migrantes tienen los distintos agentes implicados en los procesos educativos que acontecen en el espacio escolar: profesorado, familias y alumnado. Siendo así interesa especialmente afrontar los siguientes temas.

TEMA 1. IMAGINARIOS SOCIALES SOBRE LA INMIGRACIÓN Y LOS INMIGRANTES EN LA ESCUELA

Se tratará de generar debate acerca de los imaginarios sociales respecto del propio fenómeno migratorio (causas, consecuencias, transformaciones sociales asociadas, etc.); las características atribuidas desde la escuela al alumnado procedente de la inmigración (distancias/diferencias percibidas entre este alumnado y el resto, explicaciones de estas percepciones) y sus familias; autopercepción del alumnado inmigrante y sus familias en el país y sistema educativo de acogida; y las representaciones existentes sobre los sistemas educativos de los países de origen de dichos escolares.

TEMA 2. INCIDENCIA DE DICHAS REPRESENTACIONES Y DISCURSOS SOBRE EL ALUMNADO PROCEDENTE DE LA INMIGRACIÓN

Expectativas que la escuela desarrolla sobre de este alumnado, atendiendo para ello a las opiniones, actitudes y experiencias del profesorado, de sus familias y del propio alumnado categorizado como “inmigrante”; papel de las distintas categorías atribuidas al alumnado (lengua, nacionalidad, etnia/raza, género, religión, clase social, etc.) en la construcción de la imagen y la trayectoria socio-escolar del/la inmigrante en función de los perfiles individuales (lengua, nacionalidad, etnia/raza, género, religión, etc.). Valoración de los intereses y expectativas que el alumnado procedente de la inmigración desarrolla hacia el sistema educativo y su futura inserción socio-laboral en función de cómo es y se percibe/construye su paso por la escuela y los dispositivos ATAL.

TEMA 3. DIALÉCTICA “IDENTIDAD/ALTERIDAD”

Por último interesa generar discusión acerca de las relaciones existentes entre los procesos de construcción identitaria de este alumnado y los procesos de construcción de alteridad en los que se encuentran inmersos en el momento actual: ¿en qué medida están relacionados ambos procesos? ¿cómo son esas relaciones? ¿qué valoración hace la escuela de dichos procesos? ¿están contribuyendo a la

generación de diferencias? ¿cómo, cuando? ¿están contribuyendo a la generación de procesos de inserción social y escolar? ¿cómo, cuando? ¿podemos, a partir de ello, hablar de integración? ¿de qué tipo?

COORDINACIÓN Y RELATORÍA

Antonia Olmos Alcaraz y Carmen Clara Bravo Torres

SISTEMA ORGANIZATIVO DE LOS DISPOSITIVOS DE APOYO A LA FORMACIÓN EN LENGUA

VEHICULAR DE LA ESCUELA: EVOLUCIÓN Y CAMBIO

OBJETIVO

El objetivo de esta sesión será reflexionar sobre la gestión de la presencia de alumnado inmigrante extranjero mediante dispositivos específicos de atención educativa en contextos escolares, concretamente las Aulas Temporales de Adquisición Lingüística (ATAL) creadas en la Comunidad Autónoma Andaluza para favorecer la adquisición de la lengua vehicular de la escuela. Dicha reflexión y análisis se realizará a través de las siguientes temáticas.

TEMA 1: LA LENGUA EN EL CONTEXTO ESCOLAR Y COMO OBJETO DE INTERVENCIÓN PARA LA

“INTEGRACIÓN” DEL ALUMNADO INMIGRANTE

Cómo se entienden y se sienten las lenguas en el contexto escolar. La lengua como medio de integración social y educativa. Lógicas y percepciones sobre la diversidad lingüística existente en los centros escolares desde: la administración, docentes, alumnado, familias. La lengua como objeto de intervención desde el ATAL.

TEMA 2: EVOLUCIÓN DEL ATAL, NORMATIVA E IMPLEMENTACIÓN

Origen del ATAL ¿cómo se han gestado?. Evolución cuantitativa y cualitativa. Normativa sobre la organización y funcionamiento, cambios en la misma (objetivos del ATAL, su vinculación con el aula de referencia, organización temporal -asistencia y tiempo de permanencia-, organización espacial, diagnóstico del alumnado para su admisión en el ATAL: nivel de castellano, etapa y ciclo educativo, profesionales implicados-, coordinación entre profesionales: tutor-profesor de ATAL y otros especialistas, implicación del profesorado de ATAL en el centro, centro de implantación de las ATAL

:características, ubicación..., evaluación del alumnado asisten al ATAL y su baja e incorporación al aula referencia, perfil del profesorado: funciones, formación específica, disciplinas de procedencia, tiempos de permanencia en el puesto, motivaciones por las que han accedido al puesto, trayectorias..; implementación de la norma: interpretaciones y cumplimiento de la misma). Metodologías aplicadas en el ATAL: agrupamientos, estrategias de enseñanza-aprendizaje, recursos... Dispositivos en otras comunidades autónomas. Ventajas e inconvenientes de los diversos dispositivos. Alternativas y mejoras a la organización y funcionamiento del ATAL. Percepciones sobre la organización del ATAL desde: la administración, el profesorado, el alumnado, las familias, la investigación.

TEMA 3: FUNCIONES MANIFIESTAS VS LATENTES DEL ATAL Y SU CONSTRUCCIÓN COMO

ESPACIO SOCIO-AFECTIVO

Lógicas que sustentan los dispositivos de atención del alumnado inmigrante extranjero-específicamente el ATAL-, ¿para qué está sirviendo el ATAL?, ¿a qué intereses responde?. Relación entre el profesor de ATAL y su alumnado, entre el alumnado –fuera y dentro del ATAL-; relación del alumnado de ATAL con el alumnado del aula de referencia. Cómo vive el alumno su asistencia al ATAL –actitudes, emociones, sentimientos...- y sus familias.

COORDINACIÓN Y RELATORÍA

Mónica Ortiz Cobo y Nazaret Lastres Aguilar

**MIRADAS CONTRAPUESTAS. IMAGEN DE LOS DISPOSITIVOS DE
APOYO A LA FORMACIÓN EN
LENGUA VEHICULAR EN LA ESCUELA DESDE LAS ESTRUCTURAS
E INVESTIGACIÓN
CIENTÍFICA Y DESDE LOS PROPIOS AGENTES ESCOLARES**

OBJETIVO

El objetivo de este grupo es conocer, exponer y reflexionar sobre la imagen que de los dispositivos de apoyo a la formación en lengua vehicular en la escuela tienen las estructuras e instituciones, la investigación científica y los propios agentes escolares. De esta manera, se atenderá a las diferentes miradas, valoraciones e interpretaciones que de ellos se hace desde la investigación académica según la disciplina de partida, la escuela y el profesorado, las administraciones públicas, las familias de escolares ATAL y el propio alumnado ATAL. Así, tendremos oportunidad de conocer y debatir acerca de las diferentes versiones de cada una de las instituciones y agentes sobre las siguientes temáticas.

TEMA 1. LA INVESTIGACIÓN EN/DE LA ESCUELA

Papel, función, inserción y del/ de la “investigador/a experto/a” en los centros escolares según la disciplina de partida. Intereses y abordajes diferenciados de las investigaciones en función de la disciplina (que se entiende por integración, cómo se construye al alumnado inmigrante -capacidades, problemas,...-, cuáles son dinámicas educativas del aprendizaje de la lengua, etc.). Construcción de las relaciones profesorado/alumnado. Y dinámicas educativas para el aprendizaje de la lengua

**TEMA 2. LOS PLANES DE ACOGIDA Y EL APRENDIZAJE
LINGÜÍSTICO EN EL SISTEMA EDUCATIVO**

Funciones del aula ATAL, como espacios de enseñanza personalizada en el contexto escolar para el alumnado extranjero (afectivas, educativas, sociabilización, ...). Relaciones Alumnado/profesorado y dinámicas educativas respecto del resto de aulas/asignaturas. La lengua como sustento de las ATAL. Y el aprendizaje del español como vehículo/excusa de la integración/asimilación

TEMA 3. LOS DISPOSITIVOS ATAL

Origen, significación, pertinencia, evolución y pronóstico. Condición “itinerante” del profesorado ATAL. Y conocimiento, difusión y obligatoriedad de las ATAL

COORDINACIÓN Y RELATORÍA

Raquel Martínez Chicón y Rocío García Soto

Anexo VI. Guión grupo de discusión Cádiz.

**SEMINARIO SOBRE ESCOLARIZACIÓN DE POBLACIÓN DE
NACIONALIDAD
EXTRANJERA EN EL SISTEMA EDUCATIVO**
PROYECTO I+D+I: CONSTRUYENDO DIFERENCIAS EN LA ESCUELA.
ESTUDIOS DE LAS TRAYECTORIAS DE LAS ATAL EN ANDALUCÍA, DE SU
PROFESORADO Y DE SU ALUMNADO

Objetivos

1. Estudiar las *trayectorias* de un dispositivo institucional para la atención al alumnado de nacionalidad extranjera con lengua vehicular diferente a la de la escuela (ATAL). Análisis de su desarrollo normativo, de sus diferentes momentos de implementación administrativa y de sus prácticas.
2. Estudiar las *trayectorias* de los centros educativos que hayan tenido el recurso educativo en sus diferentes modalidades (ATAL “fijo”/ATAL “itinerante”). Analizar las percepciones del profesorado ordinario, así como las valoraciones de los gestores de los centros educativos.
3. Estudiar las *trayectorias* del profesorado responsable de estos dispositivos escolares. Consideraciones de los responsables provinciales de la gestión de los mismos, del profesorado adscrito a los dispositivos que se mantenga en él y del profesorado que ya no desarrolle su actividad en ellos pero que lo haya hecho en el pasado.
4. Estudio de las *trayectorias* de los/as escolares que han pasado por estos dispositivos. Los que siguen en el sistema educativo y los que ya lo han abandonado.

Coordinación e Información

Cristina Goenechea Permisán (Universidad de Cádiz). cristina.goenechea@uca.es

Lugar de Realización

Sala Tomasa Palafox. Edificio Constitución 1812. Paseo Carlos III, 3. Universidad Cádiz

Programa y Calendario

Jueves, 12 de mayo de 2015. 10:00 a 14:30 horas

Primera sesión. Discusión de resultados de investigación de los miembros de proyecto I (presentaciones orales de 10 minutos y discusión durante 30 minutos más)

Jueves, 12 de mayo de 2015. 16:30 a 19:30 horas

Segunda sesión. Discusión de resultados de investigación de los miembros de proyecto II. (presentaciones orales de 10 minutos y discusión durante 30 minutos más)

Viernes, 13 de mayo de 2015. 9:30 a 12:00 horas

Tercera sesión. Grupos de discusión con profesorado ATAL de la provincia de Cádiz.

- Relación investigación-práctica docente en el ámbito de las ATAL

- ATAL fuera del aula versus ATAL dentro del aula. Enfoques interculturales en la escuela y papel de la ATAL
- Organización en las ATAL: tiempos de permanencia

Viernes, 13 de mayo de 2015. 12:30 a 14:00 horas

Cuarta sesión. Puesta en común y conclusiones.

Ponentes

Alberto Álvarez de Sotomayor Posadillo (UCO), Inmaculada Antolínez Domínguez (UPO), Soukaina Belkat (UCA), Jerónimo José Bellido Zambrano (Consejería de Educación), Carmen Clara Bravo Torres (UGR), Cristina Casado Belmonte (Consejería de Educación), José Castilla Segura (UGR), Lucía Chovancova (UGR), Carlota Ángela Escudero Gallegos (UMA), José Fernández Echeverría (UGR), F. Javier García Castaño (UGR), Guadalupe García Vahi (UPO), Cristina Goenechea Permisán (UCA), Cristina Iglesias Alférez (UCA), Rafael Ángel Jiménez Gámez (UCA), Jacaranda Jurado Flores (UCA), Nazaret Lastres Aguilar (UGR), Rosa López Fernández (UGR), Juan de Dios López López (UGR), Beatriz Macías Gómez-Estern (UPO), Raquel Martínez Chicón (UGR), Raquel Martínez Chicón (UGR), Antonia Olmos Alcaraz (UGR), Marina Ordoñez Morales (UCA), Ramón Porras Vallejo (UCA), Rosa María Rodríguez Izquierdo (UPO), Cristina Rodríguez Tilves (UHU) y María de la O Toscano Cruz (UHU), María Esther Vaca Rosa (Consejería de Educación), Francisco Valverde (Consejería de Educación), Silvia Zárate López (Consejería de Educación)

Metodología de Trabajo

El sistema de trabajo que se seguirá en el Seminario constará de dos tipos de procedimientos. En el segundo día se desarrollarán tres sesiones de debate simultáneas sobre las tres temáticas indicadas más arriba. En cada sesión una persona realizará tareas de coordinación y de dirección del debate efectuando una breve introducción de no más de cinco minutos al inicio de la sesión. Lo que se espera en estas sesiones es escuchar las opiniones expertas de cada uno/a de los/as ponentes sobre las temáticas a debate. La persona que ejerza de relator/a del grupo presentará las grandes líneas de debates expuestas y se elaborarán las reflexiones sobre líneas de futuro para la investigación en la cuarta sesión de conclusiones

Organización

Instituto de Migraciones, Universidad de Granada

Polígono Tecnológico Ogíjares. Calle Zamora. Parcela 111-112. 18151 Ogíjares

Teléfonos: 958249315. Fax: 958249330. Correo: migraciones@ugr.es

Comunicaciones que se Presentarán

Alteridad e identificación. Construyendo diferencias en contextos de diversidad

Carmen Clara Bravo Torres

Aportaciones del programa ATAL a los centros educativos desde un punto de vista intercultural

Cristina Goenechea Permisán y Cristina Iglesias Alférez

Caminando hacia la interculturalidad: reflexiones de una maestra ATAL

Katia Álvarez Díaz, Cristina Rodríguez Tilves y Inmaculada González Falcón

Comunicación y diversidad cultural. Actitudes y opiniones de diferentes agentes de la comunidad educativa en torno al Aula Temporal de Adaptación Lingüística

Cristina Rodríguez Tilves, Inmaculada Gómez Hurtado, Inmaculada González Falcón, Asunción Moya Maya y María de la O Toscano Cruz

Evolución de las políticas educativas en Andalucía para la atención a alumnado extranjero desde una mirada intercultural crítica: el caso de las aulas temporales de adaptación lingüística

Inmaculada Antolínez Domínguez

La educación multicultural en la práctica: comentarios a partir de un dispositivo de atención a la diversidad en Andalucía

Nazaret Lastres Aguilar

La itinerancia como rasgo distintivo del profesorado de las ATAL de Cádiz

Cristina Goenechea Permisán y Cristina Iglesias Alférez

La *observación* como instrumento para reflexionar sobre la dimensión socio-relacional en el aula de ATAL

María de la O Toscano Cruz, Inmaculada González Falcón y Katia Álvarez Díaz

La organización interna de un centro educativo: diferencias y similitudes en las aulas de pedagogía terapéutica y aulas temporales de adaptación lingüística

Cristina Rodríguez Tilves, Katia Álvarez Díaz, Inmaculada Gómez Hurtado y Inmaculada González Falcón

Las aulas temporales de adaptación lingüística: diversidad de gramáticas de identidad/alteridad

José Castilla Segura

Las explicaciones antropológicas *emic/etic* para comprender la confrontación en investigación y escuela en el tratamiento de la diversidad cultural: segregación *versus* integración

Rocío García Soto, F. Javier García Castaño, Rosa María Rodríguez Izquierdo y Raquel Martínez Chicón

Participación de la familia inmigrante en la vida del centro: la voz de la comunidad educativa

Cristina Rodríguez Tilves, Asunción Moya Maya y María de la O Toscano Cruz

Percepción y construcción identitaria del profesorado ATAL: una aproximación empírica

Beatriz Macías Gómez-Estern, Virginia Martínez Lozano y Alberto Álvarez-Sotomayor

¿Por qué no nos entendemos? Conversatorio investigación-escuela sobre los "dispositivos especiales" para atender al alumnado extranjero procedente de la inmigración

Antonia Olmos Alcaraz, Raquel Martínez Chicón, Rocío García Soto y Carmen Clara Bravo Torres

Recursos educativos para la atención del alumnado extranjero en Andalucía

Cristina Goenechea Permisán y Cristina Iglesias Alférez

SEMINARIO PROYECTO ATAL
UNIVERSIDAD DE CÁDIZ, 12-13 DE MAYO DE 2016

Objetivo

- Debatar sobre los avances de investigación de los miembros del proyecto y fijar textos a presentar a congresos o a publicar en revistas
- Debatar con el profesorado ATAL diversos aspectos del funcionamiento de estas aulas.

Programa

Día 12/05/16.

10:00-12:00 horas	Primera sesión del seminario (4 presentaciones) Presentación de trabajos por parte de miembros del equipo de investigación/trabajo. 10 minutos cada presentación. cuatro presentaciones. Debate posterior de 80 minutos
12:00-12:30 horas	Pausa. Café
12:30-14:30 horas	Segunda sesión del seminario (4 presentaciones) Presentación de trabajos por parte de miembros del equipo de investigación/trabajo. 10 minutos cada presentación. cuatro presentaciones. Debate posterior de 80 minutos
14:30-16:00 horas	Comida
16:00-18:00	Tercera sesión del seminario (4 presentaciones) Presentación de trabajos por parte de miembros del equipo de investigación/trabajo. 10 minutos cada presentación. cuatro presentaciones. Debate posterior de 80 minutos
18:00-18:30 horas	Pausa. Café
18:30-20:30 horas	Cuarta sesión del seminario (4 presentaciones) Presentación de trabajos por parte de miembros del equipo de investigación/trabajo. 10 minutos cada presentación. cuatro presentaciones. Debate posterior de 80 minutos

Día 13/05/16.

9:30-11:30 horas	Quinta sesión del seminario Debate con profesorado ATAL (temáticas por decidir)
11:30-12:00 horas	Pausa. Café
12:00-14:00 horas	Sexta sesión del seminario

	Debate con profesorado ATAL (temáticas por decidir)
14:00 horas	Comida y despedida

Anexo VII. Guión grupo de discusión Huelva

**SEMINARIO SOBRE ESCOLARIZACIÓN DE POBLACIÓN DE
NACIONALIDAD
EXTRANJERA EN EL SISTEMA EDUCATIVO**
PROYECTO I+D+I: CONSTRUYENDO DIFERENCIAS EN LA ESCUELA.
ESTUDIOS DE LAS TRAYECTORIAS DE LAS ATAL EN ANDALUCÍA, DE SU
PROFESORADO Y DE SU ALUMNADO
HUELVA, 6-7 DE OCTUBRE DE 2016

Objetivos

5. Estudiar las *trayectorias* de un dispositivo institucional para la atención al alumnado de nacionalidad extranjera con lengua vehicular diferente a la de la escuela (ATAL). Análisis de su desarrollo normativo, de sus diferentes momentos de implementación administrativa y de sus prácticas.
6. Estudiar las *trayectorias* de los centros educativos que hayan tenido el recurso educativo en sus diferentes modalidades (ATAL “fijo”/ATAL “itinerante”). Analizar las percepciones del profesorado ordinario, así como las valoraciones de los gestores de los centros educativos.
7. Estudiar las *trayectorias* del profesorado responsable de estos dispositivos escolares. Consideraciones de los responsables provinciales de la gestión de los mismos, del profesorado adscrito a los dispositivos que se mantenga en él y del profesorado que ya no desarrolle su actividad en ellos pero que lo haya hecho en el pasado.
8. Estudio de las *trayectorias* de los/as escolares que han pasado por estos dispositivos. Los que siguen en el sistema educativo y los que ya lo han abandonado.

Coordinación e Información

Inmaculada González Falcón (Universidad de Huelva). inmaculada.gonzalez@dedu.uhu.es

Lugar de Realización

Facultad de Educación. Universidad Huelva

Programa y Calendario

Jueves, 6 de octubre de 2016. 10:00 a 14:30 horas

Primera sesión. Discusión de resultados de investigación de los miembros de proyecto I

- *Aulas temporales de adaptación lingüística: Estudio comparativo de la trayectoria de estos dispositivos en las diferentes provincias andaluzas.* María de la O Toscano Cruz, Asunción Moya Maya, Cristina Rodríguez Tilves. Universidad de Huelva
- *Las cosas que hacemos en nombre de la interculturalidad: experiencias escolares de alteridad en contextos de diversidad.* Nazaret Lastres Aguilar. Universidad de Granada
- *Alteridad e Identificación en la escuela. Construyendo diferencias en contextos de diversidad a partir del llamado “país de origen”.* Carmen Clara Bravo Torres. Universidad de Granada
- *Percepciones de los equipos directivos sobre la coordinación y el trabajo de la maestra de ATAL.* Inmaculada Gómez-Hurtado, María de la O Toscano Cruz y Katia Álvarez Díaz. Universidad de Huelva

Jueves, 12 de mayo de 2015. 16:30 a 19:30 horas

Segunda sesión. Discusión de resultados de investigación de los miembros de proyecto

- *Historia de B. Ramón Porras Vallejo y Cristina Goenechea Permisán. Universidad de Cádiz*
- *Percepción y construcción identitaria del profesorado ATAL: una aproximación empírica. Beatriz Macías Gómez-Estern, Virginia Martínez Lozano y Alberto Álvarez-Sotomayor. Universidad Pablo de Olavide y Universidad de Córdoba*
- *Alteridad y Escuela. Una aproximación a la construcción del otro desde las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística. Carmen Clara Bravo Torres; Nazaret Lastres Aguilar. Universidad de Granada*
- *La observación como instrumento para reflexionar sobre la dimensión socio-relacional en el aula de ATAL. María de la O Toscano Cruz, Inmaculada González Falcón y Katia Álvarez Díaz. Universidad de Huelva*
- *Análisis de la dimensión espacial de las aulas temporales de aceleración lingüística. El ambiente como marco para la inclusión/exclusión. Inmaculada González Falcón, Inmaculada Gómez Hurtado y Katia Álvarez Díaz. Universidad de Huelva*
- *Un ATAL atípico. Alumnos estadounidenses en las escuelas españolas. Ramón Porras Vallejo y Cristina Goenechea Permisán. Universidad de Cádiz*

Viernes, 13 de mayo de 2015. 9:30 a 12:00 horas

Tercera sesión. Grupos de discusión con profesorado ATAL de la provincia de Cádiz.

Viernes, 13 de mayo de 2015. 12:30 a 14:00 horas

Cuarta sesión. Puesta en común y conclusiones.

Ponentes

Alberto Álvarez-Sotomayor, Asunción Moya Maya, Beatriz Macías Gómez-Estern, Carmen Clara Bravo Torres, Cristina Goenechea Permisán, Cristina Rodríguez Tilves, F. Javier García Castaño, Guadalupe García Vahí, Inmaculada Antolínez Domínguez, Inmaculada González Falcón, Inmaculada Gómez Hurtado, Katia Álvarez Díaz, María de la O Toscano Cruz, Nazaret Lastres Aguilar, Rosa María Rodríguez Izquierdo, Rosalía López Fernández.

Metodología de Trabajo

El sistema de trabajo que se seguirá en el Seminario constará de dos tipos de procedimientos. En el segundo día se desarrollarán tres sesiones de debate simultáneas sobre las tres temáticas indicadas más arriba. En cada sesión una persona realizará tareas de coordinación y de dirección del debate efectuando una breve introducción de no más de cinco minutos al inicio de la sesión. Lo que se espera en estas sesiones es escuchar las opiniones expertas de cada uno/a de los/as ponentes sobre las temáticas a debate. La persona que ejerza de relator/a del grupo presentará las grandes líneas de debates expuestas y se elaborarán las reflexiones sobre líneas de futuro para la investigación en la cuarta sesión de conclusiones

Organización

Instituto de Migraciones, Universidad de Granada

Polígono Tecnológico Ogíjares. Calle Zamora. Parcela 111-112. 18151 Ogíjares

Teléfonos: 958249315. Fax: 958249330. Correo: migraciones@ugr.es

Anexo VIII. Protocolo entrevista directivos de los centros

1. Cabeza del protocolo de la entrevista

- Título del proyecto:
- Nombre del investigador/a:
- Fecha de la entrevista:
- Hora de comienzo:
- Duración aproximada de la entrevista.
- Lugar de la entrevista:
- Contextualización: descripción del lugar, de cómo se ha preparado la entrevista, las condiciones, la accesibilidad de contacto, 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:

NOTA 1. La entrevista debe ser registrada en la grabadora.

NOTA 2. La transcripción de la entrevista debe realizarse en los tres días posteriores a su realización.

NOTA 3. El archivo de texto de la transcripción (formato Word) de la entrevista deberá denominarse como se indica en el libro de códigos

3. Cuerpo del protocolo (primera parte)

3.1 Descripción general del centro en el que trabaja

Características del mismo, zona de ubicación, factores socio-económicos de la zona, perfil de las familias, instalaciones del centro y dependencias, número de alumnado y profesorado, alumnado extranjero, procedencia del mismo, niveles que se imparten.....

3.2 Enumeración de los grandes problemas que tiene el sistema educativo en su centro

Los problemas desde la perspectiva del puesto de director del centro. Los problemas que diariamente le plantean los actores del sistema educativo (profesorado, alumnado, familias, personal de mantenimiento)

3.3 Significado y valoración de la presencia de población extranjera en España y Andalucía

Cuáles son las razones por las que vienen. Cómo deberíamos tratar la venida (puertas abiertas o control). Cómo deberíamos tratar la estancia. Cómo valora lo que los responsables políticos del Gobierno Central y del Gobierno Autónomico están haciendo.

3.4 Valoración de la llegada de *escolares de nacionalidad extranjera* al sistema educativo en la provincia (la experiencia en su propio centro)

Importancia y volumen. Demografía. Algo de historia del proceso de incorporación de alumnado extranjero en su propio centro, procedencia del mismo, situación socio-económica de las familias,

3.5 Proceso de escolarización

Cómo se hace con ellos. Cómo se hace con todos los alumnos. Actuaciones específicas desde la Delegación de Educación. Actuaciones específicas de su propio centro. Distribución de población extranjera según titularidad del centro. Éxito de escolarización de alumnos/as, factores que influyen en ello, influencia del sexo, si existe abandono ¿a qué se debe?.

3.6 La vida en el centro escolar

Cómo es la vida en el centro con presencia de estos escolares. Diferencias de estos escolares según nivel educativo. Participación en actividades extraescolares. Trabajo en temas lingüísticos. Establecimiento de prioridades en el trabajo con este tipo de población en la vida del centro,

3.7 Formación del profesorado para el trabajo con este tipo de población (en la actualidad y en el pasado)

Es necesaria una formación especial del profesorado para trabajar con este tipo de escolares (desarrollar). Cuál debería ser esa formación. Cuándo y dónde debería impartirse, ¿se ha demandado al CEP algún tipo de actividad formativa (formación en centros, cursos, seminarios.....) relacionada con temas como Interculturalidad, enseñanza del castellano para alumnado extranjero, otros?

3.8 Relación con las familias de población *de nacionalidad* extranjera

Experiencias desarrolladas. Ideas a desarrollar en este sentido. Valoración e importancia que puede tener. ¿Se tiene estas mismas relaciones con las familias del resto de los escolares?

3.9 La relación con otras instituciones en el trabajo sobre población *de nacionalidad* extranjera

Existe algún nivel de coordinación con otras instituciones (ONG, Asociación de Vecinos de la zona, Ayuntamiento...) a parte de la relación con la Delegación de Educación y Ciencia de la provincia. Qué se ha realizado (descripción detallada)

3.10 Conocimiento de las acciones, programas e iniciativas de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía en materia educativa de atención a la población *de nacionalidad* extranjera

Conocimiento del Plan para la Atención Educativa del Alumnado Inmigrante en la Comunidad Autónoma Andaluza(*). ¿Se ha presentado el plan públicamente a los centros de la provincia? ¿ha recibido en su centro información sobre el mismo? ¿Qué tipo de información?

3.11 Propuestas de actuación desde su responsabilidad en materia de atención a población *de nacionalidad* extranjera en el sistema educativo

3. Cuerpo del protocolo (segunda parte)

3.12 Proceso de escolarización de todas las niñas y niños pertenecientes a familias inmigrantes.

¿Se está divulgando entre las familias y colectivos de inmigrantes algún folleto u otros medios que informe sobre el proceso de escolarización y matriculación en diferentes idiomas (existe un folleto informativo “El colegio empieza en abril” editado por la Consejería de Educación y Ciencia), así como la documentación necesaria que tienen que aportar para efectuar la preinscripción y posterior matrícula? ¿Dónde se les da esta información: ¿en el centro educativo?, ¿en la propia Delegación?, ¿a través de alguna ONG o cualquier otra institución?... ¿Se toman medidas cuando se sabe de menores inmigrantes que no están escolarizados?, ¿qué tipo de medidas... En su centro ¿se ha visto aumentada la plantilla con profesorado de apoyo o con cualquier otra medida?, ¿se informa a las familias sobre las convocatorias de becas y ayudas a estudio de la Consejería de Educación y Ciencia?, ¿Se informa sobre el acceso a los servicios complementarios: comedor, transporte, residencias, etc.?, ¿Se está llevando a cabo el establecimiento de la figura del mediador intercultural en el centro?, ¿Se han recibido materiales didácticos extraordinarios por parte de la Administración?

3.13 Elaboración de Proyectos de Centro interculturales que faciliten y promuevan procesos de intercambio, interacción y cooperación entre las culturas.

¿Se le han facilitado materiales curriculares de educación intercultural que sirvan de apoyo y asesoramiento para el centro y el profesorado?, ¿difusión de los mismos, evaluación, resultados..... ¿Se ha llevado a cabo una revisión del Proyecto de Centro dado la composición multicultural del mismo? ¿Han recibido algún tipo de asesoramiento para realizar un Proyecto de Centro de carácter intercultural? (destacar la importancia del Plan de Orientación y Acción Tutorial)

3.14 Existencia y funcionamiento de las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística.

¿Conoce de la existencia de Aulas Temporales de Adaptación Lingüística? ¿qué tipo de ATAL son? ¿el alumnado de su centro asiste a alguna de estas aulas?, ¿cuántas hay en la provincia, desde cuando vienen funcionando, qué personal es el encargado de su funcionamiento, qué formación poseen, valoración de su actuación.....Evaluación de las mismas,... ¿Existe personal cualificado que conozca la lengua propia del alumnado trabajando en su centro?, ¿cómo se han contratado, ¿hay convenios con otras entidades?, valoración de dicha actividad.....Materiales disponibles para trabajar el aprendizaje de la lengua española con alumnado extranjero.

3.15 Valoración personal de las aulas ATAL

Repercusión de las aulas ATAL en el desarrollo de su trabajo. ¿Qué tareas han cambiado con la implantación de este tipo de aulas? ¿Existe coordinación entre el nivel político, el nivel técnico y la puesta en práctica en los centros a la hora de gestionar este tipo de aulas?, grado de colaboración, de información, de toma de decisiones, de autonomía profesional, de implicación. Punto de vista personal sobre el fenómeno de la inmigración y el hecho del alumnado extranjero en los centros, es necesario un plan específico para la atención del alumnado inmigrante, un “plan para la integración” o por el contrario sería más adecuado llevar a cabo una reflexión sobre el sistema educativo

actual y ver si se caracteriza por estar enmarcado en una filosofía intercultural. Cómo ve el fenómeno de la inmigración en el futuro, cómo ve los centros educativos en el futuro.