

Historia singular de una chica inmigrante a su paso por el primer ciclo de la Educación Secundaria

Dolores RODRÍGUEZ MARTÍNEZ

Antonio LUQUE DE LA ROSA

Correspondencia:

Dolores Rodríguez Martínez

Correo electrónico:
drodri@ual.es

Teléfono:
638140005

Dirección postal:
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad de Almería
C/ Cable Inglés, Nº 1, 3º B.
04007 – Almería

Recibido: 09/10/2011
Aceptado: 15/01/2012

RESUMEN

El estudio que se presenta es resultado de una investigación realizada en el ámbito institucional de un centro de Secundaria con la intención de comprender la singularidad de la vida de una chica adolescente inmigrante desde su propia voz y a partir de su experiencia escolar, entendiendo ésta en su dimensión global, en la que se conjugan circunstancias personales, culturales, sociales, institucionales y académicas en constante diálogo, emergiendo una propia e idiosincrásica identidad. Situado en un paradigma naturalista y bajo un diseño etnográfico, el estudio adopta la forma de narrativa temporal para finalizar con unos apuntes para la reflexión que, a modo de conclusiones, evidencian la necesidad de contemplar a los estudiantes más allá de su rendimiento académico y de un patrón escolar homogéneo.

PALABRAS CLAVE: *Identidad, Inmigración, Adolescencia, Educación Secundaria Obligatoria.*

A Singular Story of an Immigrant Girl Throughout her First Course of the Secondary Education

ABSTRACT

The current study is been from an investigation made in the institutional scope of a Secondary institute. The intention is to understand the singularity of an adolescent's life as an immigrant. The findings come from one's own voice and scholastic experience, understanding this one in its global dimension, in which personal, cultural, social, institutional and academic circumstances are conjugated with in constant dialogue. It emerges from an own and idiosyncratic identity and it is located in a naturalistic and low paradigm as an ethnographic design. The study adopts the temporary narrative ending with notes for reflection as conclusions. The aim is to demonstrate the necessity to view students beyond their academic yield and a homogenous scholastic pattern.

KEY WORDS: *Identity, Immigration, Adolescence, Obligatory Secondary Education.*

1. Introducción

La cultura institucional de la escuela transmite significados que los estudiantes se apropian al mismo tiempo que conjugan con otras dimensiones personales, sociales, culturales, afectando a la construcción de su identidad. Entender esta construcción identitaria en el marco institucionalizado de la escuela supone distanciarse del concepto de identidad como absoluta, estable, integrada y sustancial, heredado del pensamiento moderno y situarla como un fenómeno activo, sujeto a transformaciones y cambios en función de las interacciones sociales que vive el propio sujeto, de los encuentros intersubjetivos en un marco relacional, resultado de una “*identificación contingente*” (DUBAR, 2002) y por tanto sometida a la lógica del contexto sociohistórico (RIVAS, 2010).

El carácter homogeneizador y totalizador de esta cultura institucional hace perder de vista la singularidad de los procesos que cada estudiante vive y construye acerca de sí mismo, en permanente diálogo con los contextos por los que transita (MACLURE, 1993). El género, las experiencias vitales pasadas y presentes, la ubicación familiar, el grupo de pares, van entretejiéndose dentro de esa cultura institucional imprimiendo un carácter único y exclusivo a cada sujeto.

No hay una identidad única y estática adjudicada a cada sujeto en función de su grupo cultural de referencia, sino múltiples identidades en permanente construcción y como resultado de un proceso continuado (HERNÁNDEZ, 2004; GIMENO, 1998; YOUNGMAN, 1986). Es por ello que concederle valor al sujeto por delante de las adjudicaciones que les caracteriza por su pertenencia a un determinado grupo, puede ser de gran importancia en el momento que nos asiste donde la creciente presencia de alumnado inmigrante conduce, en ocasiones, a seguir una tendencia estigmatizadora y clasificatoria (FERNÁNDEZ, 2006; RODRÍGUEZ, 2009).

Tampoco se puede perder de vista que el paso por la Secundaria Obligatoria coincide con el período adolescente, un tiempo de especiales características tanto desde el punto de vista sociobiográfico y educativo como de construcción de identidades (FUNES & ESSOMBA, 2004). Vivimos en un momento histórico y social en el que la adolescencia es considerada especialmente problemática; algunos estudios (TINAJAS, 2001; ANTÓN ÁLVAREZ, 2001; CASAMAYOR, 2002) la caracterizan como de conflicto, proclive a conductas de riesgo, en la que el fracaso escolar se hace más visible al corresponderse con el final de la enseñanza obligatoria; circunstancias que tomadas como generalidad reducen los matices y complejidad de esta etapa vital, por lo que habría que preguntarse hasta dónde el diagnóstico sobre las manifestaciones externas juveniles está mediatizado por el momento histórico-social y por la posición hegemónica adulta definiendo un valor determinado a los significados construidos por los adolescentes (HERNÁNDEZ, 2004; GIMENO, 2003). Lo que sí aparece como cuestión de base en estas edades es la necesidad de autoafirmación, de diferenciación y de construcción de su identidad, transformaciones que también se sienten afectadas por las relaciones educativas que el adolescente vive en este período.

En este marco interpretativo se sitúa esta investigación realizada durante el curso académico 2008–09 en un Instituto de Educación Secundaria. La recogida de información ha estado sustentada en la utilización de diferentes técnicas: conversaciones con una chica inmigrante de forma periódica, junto a ello se han utilizado otras estrategias como la observación participante y entrevistas a profesorado. Las visitas al centro iban acompañadas de observaciones en diferentes espacios y tiempos por los que esta estudiante transitaba a diario y que conllevan un componente simbólico y de transmisión de significados. Las observaciones se mantuvieron en el patio de recreo, en el aula y en los pasillos en aquellos tiempos en los que los y las estudiantes transitaban por ellos. También hemos entrevistado a algunos profesores que mantenían cierta significatividad en la vida escolar de esta estudiante: tutor, profesora de francés y jefa de estudios, siendo esta última la vía de contacto y negociación para el acceso al centro.

A partir de ahí hemos elaborado una narrativa temporal de los acontecimientos que, en su vida iban transcurriendo, acompañada de reflexiones sobre la misma.

2. Entrada en Secundaria: nuevo contexto, nuevos profesores, nuevos compañeros

El primer encuentro tiene lugar en diciembre de 2008. Elena¹ lleva ya tres meses en este centro desde que iniciara su etapa de Secundaria Obligatoria. Nos conocimos el curso pasado, entonces Elena

finalizaba su etapa de Primaria (6º curso) pero aún recién llegada de Rusiaⁱⁱ, lo que le obligaba a asistir durante varias horas a la semana a la clase de ATAL (Aula Temporal de Adaptación Lingüística) para afianzar su conocimiento del español. La profesora que impartía las clases de español, al igual que el resto del profesorado, compartía la creencia extendida de que los chicos y chicas que proceden de países del Este son muy persistentes en el trabajo escolar y en cuanto traspasan la barrera del idioma, su aprendizaje mejora notablemente superando en rendimiento a los y las autóctonasⁱⁱⁱ.

Ahora esa barrera del idioma está superada, sin embargo, como cualquier chica de su edad (13 años) se ve inmersa en otro contexto escolar de características diferenciadas respecto al de Primaria. Tiene nuevos y mayor número de profesores, nuevas compañeras y compañeros y diferentes exigencias derivadas de la configuración administrativa–escolar de la etapa de Secundaria. A ello se une una procedencia sociogeográfica y cultural de características diferentes a las de la sociedad de acogida y con la que aún mantiene unos vínculos bastante estrechos.

Durante este tiempo comprobamos que se siente más segura y menos miedosa de intervenir en las conversaciones informales. Salir del aula para charlar de *sus cosas* le resulta interesante: “*me gusta conversar porque así practico español y puedo hablar de mis cosas*”, pero a diferencia de lo espontánea que aparece en nuestras conversaciones, en clase sigue siendo una niña callada a quien le cuesta trabajo intervenir, a menos que algún profesor haga una pregunta directa, “*me da vergüenza hablar en público*” es su frase justificativa. En este ambiente más íntimo se muestra desenvuelta y charlatana hablando de sus amigos y amigas, de su gato y de las exigencias maternas. Sólo se muestra algo más melancólica cuando habla de su abuelo, quien siempre aparece en sus relatos como figura de gran apego afectivo por encima de cualquier otra.

Su forma de vestir es similar a la del resto de chicas, nada diferente a como pueden ir las chavalas de su edad, utiliza mucho ropa deportiva, casi siempre va en chándal o vaqueros. Aunque su madre parece exigirle que utilice falda, ella argumenta que le da frío y compara, respecto a su país, la ventaja que tiene no utilizar uniforme:

El uniforme en el colegio de mi país era con chaqueta de cuadros y falda, allí siempre llevamos uniforme y otro diferente para las fiestas. A mi no me gustaba el vestido, pareces un poco imbécil con el vestido. Allí no llevábamos pantalones.

Elena ha quedado adscrita al grupo de 1º D, dicho grupo está compuesto por 30 estudiantes de los que 13 son inmigrantes de distintas procedencias sociogeográficas a lo que se unen diferentes niveles socioeducativos, dando muestras de una gran heterogeneidad. Esta complejidad a la que se enfrenta un profesorado, cuyo desempeño está más enfocado en lo académico que en lo educativo, es comentada por aquellos profesores que más horas de docencia comparten con el grupo, el tutor y la profesora de francés: “*Resulta complicado cuando tienes tantos frentes diferentes a los que atender, sobre todo, porque cada año aumentan en número y en diversidad*”.

En estas fechas –finales del primer trimestre–, ya han realizado los primeros exámenes y, aunque oficialmente no han entregado las notas, los resultados son alentadores para ella: “*sólo voy a suspender dos: la música porque me faltó el instrumento y la Tecnología*”.

Las tareas escolares son su gran asignatura pendiente y, aunque es consciente de su importancia para aprobar e ir cubriendo sus expectativas futuras, también dice que le quita tiempo para hacer otras cosas de mayor importancia para ella: salir con sus amigos y amigas, “*a veces nos mandan mucha tarea y no me da tiempo a hacerla, y si me quedo haciéndola no puedo salir con mis amigos*”. Cambia rápidamente de tono y habla de que ahora están haciendo un contenido de matemáticas sobre las potencias que sí son fáciles y las hace rápido. Nombra la *Educación Física*, *Ciencias Naturales* y *Francés* como sus asignaturas preferidas. Su gusto por el francés lo atribuye más a la profesora que al contenido de la asignatura; de hecho, empezó a gustarle a partir del trato que recibía de su profesora: “*Al principio me gustaba más la Tecnología, pero ahora es el Francés y la Educación Física*”.

Es una maestra muy implicada social y afectivamente con sus alumnas y ello le ha conducido a sentir cierta protección y seguridad con ella.

En este tiempo, se prepara el periodo de vacaciones navideñas y el centro, a través de la coordinadora de actividades extraescolares, ha organizado una sobre interculturalidad con la finalidad de hacer visibles las diferentes culturas presentes en este centro: un villancico en diferentes lenguas y algunas muestras culinarias con platos representativos de diferentes países ocupan el ambiente escolar en estos días; actividad que, sin ser desdeñable, no deja de evidenciar los aspectos más superficiales que identifican a cada grupo. Pero Elena no va a participar, su carácter reservado, unido a la indisponibilidad de su madre para colaborar le frena en este tipo de intervenciones.

3. La profesora de francés

La profesora que imparte las asignaturas de *Francés* y *Educación Física* es su gran referente en el centro escolar, la descripción sobre ella la hace utilizando la frase: “*Adoro a la profesora de francés*”. Esta profesora nos comenta que con ella sí se siente motivada para hablar, “*se siente con ganas de hablar*”, explica. La calidez afectiva parece ser mutua y a ella cuenta alguna de sus vivencias familiares: que tiene un padrastro de origen lituano, el tiempo que le dedica a su gato o el trabajo que desempeña su madre.

Esta profesora nos describe a Elena desde sus percepciones:

Es muy educada, correcta y buena con sus compañeras; la veo un poco triste, ha recogido un gato, yo la veo triste, inadaptada, aún sigue buscando sus apegos afectivos. Los niños y niñas de pronto se encuentran con nuevos patrones familiares, los reagrupamientos familiares y parece que no terminan de ubicarse. El francés le encanta cuando escribe, pero cuando le toca hablar, como es tímida, y todos la miran porque es guapa, se pone algo nerviosa e incómoda. En Educación Física, en cambio, participa en todo.

Está muy sensibilizada con cuestiones sociales como las discriminaciones hacia la mujer o la condición machista y el freno que supone para el progreso de las mujeres, es muy dialogante con el alumnado e insiste en que éstos deben conocer sus derechos pero también sus deberes. Intenta allanar las dificultades que Elena está presentando; invitarla a hablar más en clase o hacerle participar en la escuela municipal de deportes, lo convierte en su tarea prioritaria. Es consciente de que el cariño es muy importante para todos los venidos de otros contextos y les ofrece incluso su casa a aquellos que saben viven en condiciones solitarias: “*Muchos de ellos viven hacinados en apartamentos ocupados por seis miembros de familia aunque no sean directos. Sus apartamentos suelen ser sitios muy feos*”.

Al coincidir con el período navideño, siente que estos chicos y chicas no puedan ir a sus países de origen a compartir este tiempo con sus familias: “*sólo se ha ido a su casa una niña sudamericana*”.

También le preocupa que la madre de Elena no haya ido aun al colegio: “*no parece estar demasiado pendiente de su hija*” –comenta–. Cuando le pidieron participar con una comida no lo hizo; circunstancia que, a juicio de la profesora, supone desatención en la vida escolar de su hija. Argumenta que puede que tenga un horario laboral que no le permita asistir al colegio. En ocasiones, se pierde de vista la distancia entre la situación sociolaboral que viven las familias inmigradas y las condiciones cerradas que ofrece la estructura organizativa de la escuela, acomodada para dar respuesta a familias autóctonas de clase media.

4. Sus historias y vínculos afectivos

Dos años y cuatro meses es el tiempo que lleva en Almería y en lo que más insiste es en el tiempo que no ve a su abuelo, lo que expresa con gran melancolía: “*a quien hecho siempre de menos es a mi abuelo*”. Su abuelo es la figura de su entorno familiar que recuerda de manera permanente, utiliza el más mínimo relato para recordarle.

Las relaciones con su mamá parecen ser fluidas, pero se sienten afectadas en relación al centro donde ella pasa varias horas diarias, las visitas de la madre son inusuales debido a la incompatibilidad entre el horario escolar y laboral. Los sábados en la mañana, Elena se ve obligada a acompañarla al trabajo y colaborar con ella en la atención a la clientela que llega a la tienda donde venden ropa; dice aburrirse un poco: “*es muy pesado atender a la gente y sacarle tallas y modelos*”, aunque prefiere éste al que ocupaba recién llegada a España ya que le hacía permanecer muchas horas fuera de casa y era mucho más cansado: “*antes trabajaba en un hotel y terminaba muy cansada*”. Se organizan como pueden para ir comprando algunos muebles, que según comenta va poco a poco. Su padrastro es albañil, “*antes no tengo ni idea en qué trabajaba, creo que era camionero*”. Él lleva aquí seis o siete años y Elena parece estar contenta con su presencia.

Se entusiasma con los recuerdos y situaciones de lugares que la vinculan a su tierra de origen. Hoy ha querido mostrar una fotografía de un lugar de Lituania que su padrastro le ha proporcionado y donde ve la que pudiera ser la figura de un tío suyo, dice que se le parece. La muestra fotográfica la relata textualmente: “*Es como una montaña, llena de cruces de madera. Cada persona deja su cruz de madera como señal de que va a volver*”. Allí son católicos y su padrastro le ha prometido llevarle a ese

lugar: “*creo que voy a ir este verano a Lituania pero aún no tengo el pasaporte para poder salir y mi madre dice que primero iremos a Lituania y luego a Rusia*”.

Es hija única, ante lo que Elena se revela en ocasiones demandando a su mamá la presencia de un hermanito, pero su mamá no parece mantener la misma idea. Su gato parece ser el receptor de gran parte de su cariño al que cuida y mimar, según nos comenta. Es objeto de los castigos propios de la edad por pequeñas contrariedades con su madre: llegar más tarde de lo acordado, no estudiar de forma más persistente, etc. pero nada de lo que relata denota gran hostilidad entre ambas. Su mamá le aconseja insistentemente que estudie, pues de lo contrario tiene dos opciones, volver a Rusia u ocuparse en tareas manuales mal remuneradas.

Aprovecha cualquier situación para hablar de sus vivencias pasadas y, como no, establecer comparaciones. En este caso, aprovecha su suspenso en la asignatura de música que justifica por la gran diferencia que hay respecto a cómo se estudia esta asignatura en su país:

Esa asignatura no me gusta –se refiere a tecnología– e igual la música; en Rusia cantamos, no dibujamos instrumentos, cantamos canciones antiguas, de guerra. El 23 de febrero es el día del hombre y para ese día preparamos algún canto para los hombres, el 8 de mayo para la madre y en diciembre para navidad. Cada fiesta tenemos ensayo. Cuando terminamos 5º como ya se termina la Primaria tenemos una fiesta grande, con música, concursos, viene toda la familia. Lo que me gustaba era la comida y una tarta grande para toda la clase y ponía 5º, luego los padres también participan.

Tiene muy asumido lo de perfeccionar su aprendizaje de español, dice que se pasa muy mal cuando no sabes qué te están diciendo los demás y tú les explicas pero ellos tampoco te entienden. Escribe una frase en ruso, se siente bien explicando la traducción que hace de cada letra aunque algunas difíciles de traducir y se percata de la dificultad que para nosotros, los latinos, tiene su idioma. Manifiesta su afición por la lectura, el último libro que leyó se lo regaló su madre: “*en ruso yo leo casi todo, un libro que se llama Sczarleŭ*”, ahora dice que le gustan de fantasía, de magia, los comics también son graciosos.

Le han encomendado a ella que elija el regalo para un amigo pues se acerca el cumpleaños y anda sin saber bien cómo acertar. Rápidamente vincula este acontecimiento a las relaciones amorosas y habla de que en Rusia también se celebra el día de los enamorados el 14 de febrero y compramos papel y escribimos el nombre de quien nos gusta, también los chicos a las chicas, se hacen corazones, a mí me regalaron uno pero no ponía nombre porque nos da vergüenza.

Cuenta que en su grupo son tres chicas y dos chicos: “*vivimos todos cerca; sólo uno vive en la Aldea*”. Hace las tareas lo antes posible para que su madre le autorice la salida, “*he hecho la tarea (matemáticas) rápido para salir*”

El barrio, donde viven actualmente^{iv}, ha quedado como receptor de población inmigrante; ella dice que sentirse bien allí, sus amigos viven también cerca y eso le facilita los ratos de ocio que comparte con ellos: “*siempre salgo con mis amigos*”. En el edificio, de diez viviendas, conviven españoles, africanos, latinoamericanos y rusos, ella no sabe bien quienes son vecinos y quienes no ya que hay mucha movilidad en cuanto a la ocupación de las viviendas: “*salen entran, es como un hormiguero; hay varios abuelitos, esos son todos españoles*”. La relación con los vecinos es casi nula, sólo van de paso, se saludan al tirar la basura, ir y venir del instituto y pagar la comunidad.

5. El rendimiento escolar: mediador en la construcción de expectativas

Como nos relataba en otro momento, sólo ha suspendido dos; eso es un logro importante para ella y también lo manifiesta su tutor quien nos cuenta que la media de aprobados en ese grupo está bastante por debajo de lo que ella ha sido capaz de lograr en este primer trimestre, con él mantiene buena relación. Este profesor imparte las asignaturas de Ciencias Naturales, alternativa^v y tutoría. En tutoría hablan sobre temas diversos como la organización de las salidas extraescolares, en alternativa juegan al ajedrez o ven alguna película. Considera estas asignaturas poco importantes: “*es sólo para hablar y eso*”; conoce el valor de cambio que tienen las diferentes materias y éstas no computan con calificación numérica.

Aunque dice sentirse a gusto en este instituto, manifiesta que en otro centro de Secundaria y Bachillerato que hay en el mismo barrio se sentiría mejor pues allí están todos sus amigos y aquí dice sentirse más sola: “*Yo me quiero ir al Nicolás^{vi}, pero mi madre no quiere, dice que cambiar de profesores, de compañeros, que no será bueno para mí*”.

Ella es consciente de la importancia de un buen rendimiento escolar para cumplir sus expectativas de futuro, así lo manifiesta en el transcurso de la conversación aclarando que no quiere desempeñar tareas manuales cuando se incorpore al mundo laboral, su mamá también le insiste en que tiene varias opciones pero dependerá de su rendimiento: *“Estudiar y desempeñar en un buen trabajo, no estudiar e ir a los almacenes o ir a Rusia y allí encontrar trabajo es más difícil que aquí”*.

Sienten el trabajo y la categoría del mismo por encima de los apegos a su tierra. Se entusiasma hablando de las posibilidades que, para un buen futuro laboral, tiene el conocimiento de varios idiomas y no descarta el trabajo como profesora de ATAL (Aulas Temporales de Adaptación Lingüística): *“Ayudando a otros a que conozcan el idioma como es el idioma de Ucrania, yo puedo saber español, inglés, ruso, francés y puedo trabajar como una persona ATAL para trabajar con gente como yo que no comprendo”*.

Tiene muy enaltecida esta figura de profesora de ATAL quien, en su momento le ayudó a conocer el español. Recuerda con gran agrado sus primeros momentos en España:

Yo puedo trabajar como profesora ATAL, como yo cuando llegué y estaba en clase pero no sabía nada, nada de español. Yo no comprendo, alguien me preguntaba y yo, no comprendo. Y la profesora me explicaba y se esforzaba pero yo no podía.

6. Las relaciones de pares

Cuando nos volvemos a encontrar en el mes de enero, surge la pregunta clásica: ¿qué tal las vacaciones? Ante la que desparpama risas y un alarde de frases que relatan su primera experiencia navideña como adolescente.

Hablamos de las vacaciones pero andaba deseosa de relatar su primera noche vieja vivida sólo con chicos y chicas de su edad, sin adultos de por medio. Jugaron y se rieron celebrando con brindis de champán las doce campanadas pero sumándose a las diferencias horarias de cada uno de los países de origen de los miembros de la pandilla: de Rusia (Oremburgo), Ucrania y Lituania. Hicieron los atrevimientos propios de la edad con la salvedad de que no todos disponían del mismo permiso horario. El champán, convertido en la bebida típica por excelencia para los brindis, les condujo a perder un poco el control de la situación. Iban y venían para recoger o dejar a alguno de los miembros del grupo, una situación de juego divertida porque volvían a reiniciar la fiesta. Aprovechó también para iniciarse en sus primeros coqueteos femeninos utilizando maquillaje por primera vez.

Cuando le pregunto si esta situación es normal en su país, dice que a una edad algo más tardía, *“a los catorce años”*; ella reconoce haberse adelantado un poco. Se centra, fundamentalmente, en contar las travesuras, las transgresiones de comportamiento más próximas a la adolescencia y, como en otras ocasiones, establece paralelismo con las vivencias en su país reconociendo que allí la fiesta es más infantil y familiar. Recuerda como su abuelo era el encargado de adornar un gran árbol de navidad envuelto en luces de colores: *“en Rusia me gusta más la navidad, la nieve y la misa que se celebra a las doce de la noche”*. El 7 de enero es su fiesta de navidad cuando los niños toman la comunión, los cristianos ortodoxos se van a la iglesia y pasan allí toda la noche. Se reconoce a sí misma como ortodoxa: Es muy exigente la estancia en la iglesia este día, deben estar de pie toda la noche, sólo permiten a los ancianos sentarse.

Dice haberle encantado poder relatar esas cosas estando en el centro pues no son temas que aborden en el aula: *“en mi clase no hablamos de estas cosas”*.

Se muestra a caballo entre conductas aún infantiles y las pequeñas transgresiones de su incipiente adolescencia. Le divierten los ratos de ocio que comparte con sus amigos. Todos los miembros de su pandilla (tres chicas y dos chicos) proceden de países del este (Ucrania, Lituania y Rusia), respondiendo como grupo a patrones de proximidad socio cultural. Sólo con una de las chicas, Adelaida, mantiene, aparte de relaciones de pertenencia a la misma pandilla, vínculos escolares ya que comparten centro y aula.

Nos relata con entusiasmo como vivió el último fin de semana:

El viernes cuando terminé del colegio, fui a casa y después de la siesta de mi madre vinieron unos amigos y fuimos a la playa, volví a las 23,35 y mi madre me regañó y castigó; pero lo peor es que el móvil cayó al agua y se ha estropeado, sirve para las llamadas pero ha perdido algunas funciones como la hora. El sábado fui a trabajar con mi madre y allí me aburro, vienen unas gentes a comprar ropa y quieren tallas

que no les quedan bien (se ríe por lo de la confusión de tallas que tienen las mujeres). Luego vine a casa y volví a salir con mis amigos aunque a mi mamá le tuve que rogar porque decía que estaba castigada. Vale, me dijo.

En su pandilla no hay ningún español, le pregunto por qué no hay españoles, dice que antes sí que había una chica española: “*pero ella se aburría con nosotros, cuando hablábamos en ruso ella se aburría, escucha pero se aburre*”.

Por qué no habláis vosotras en español, le pregunto: “*A mi me daría igual pero no a Adelaida quien lleva poco tiempo y prefiere hablar en ruso. Hacemos algunas bromitas, a veces pesadas, y la amiga española no va a entender nuestras bromas, son un poco pesadas*”.

Adelaida es su gran amiga, comparten ocio, grupo de clase, aficiones, son del mismo país y parece existir entre ellas cierta complicidad, dependen bastante la una de la otra, hecho que el profesorado piensa que está restando una mayor apertura a Elena dentro del grupo/clase. Adelaida lleva sólo un año en España y aún no domina el español, debe pasar varias horas en el aula ATAL y, por tanto, prescindir de determinadas clases que se imparten en el aula ordinaria como matemáticas, lengua o naturales.

Las dos, junto con otra compañera de origen palestino, han formado un pequeño subgrupo, juegan al ajedrez y permanecen muy calladitas sin mezclarse con el resto; hablan de que el carácter de las chicas autóctonas les parece un poco violento y a ellas no le gustan las peleas: “*su forma de hablar me pone un poco furiosa*”. Son, precisamente, chicas que se adaptan con dificultad a las prescripciones escolares, siendo sancionadas con frecuencia –según comentaba su tutor– y según pudimos observar en el tiempo de estancia en el aula.

Elena se siente la protectora de Adelaida, dice que le recuerda cuando ella llegó por primera vez a un centro y se encontraba perdida, así que se siente muy halagada de servir permanentemente de traductora.

Luz es otra gran amiga con quien sólo comparte los momentos de clase, no existiendo relación fuera del instituto. Dice sentirse muy bien porque es una chica que sabe escuchar y también contar sus cosas, es muy tranquila –comenta– y eso parece agradar a Elena como contrapartida a las que ella denomina alborotadoras. Con los chicos de clase no tienen mucha relación a quienes describe resumidamente con la frase: “*son todos tontos*”.

A Adelaida le gusta estar en el aula ATAL, dice que aprende español y que es el profesor que más le gusta. Asiste tres días a la semana junto con otras dos chicas rumanas, dos chinas y un chico de origen magrebí y en el horario que se imparten las asignaturas de matemáticas y lengua. Ella quiere ser notario, no tiene muy claro todo lo que tiene que estudiar para llegar a ello, pero sí que debe acabar Secundaria y luego Bachillerato para entrar a la universidad.

Pugnan entre ellas pues parece que Adelaida está exenta de hacer tareas domésticas y ayudar en casa, mientras Elena tiene que limpiar y ayudar a su madre. Como están en diferente nivel de dominio de español las materias de lengua y matemáticas Adelaida las cursa con una profesora diferente (de refuerzo) y se refugia mucho en Elena para la cuestión del idioma. Elena le gasta una broma diciéndole que “*con los chicos sí que habla, sí que se esfuerza en hablar en español*”.

Conforme avanza el curso escolar, Elena parece sentirse más segura, sus vínculos con Adelaida y con sus amigas de clase se han afianzado. En el día de hoy, Adelaida no ha asistido a clase y observamos a Elena acompañada de Luz y otras dos chicas españolas, quienes pasean tranquilas por el patio. Siguen en sus paseos y conversaciones sin alterarse por mi presencia.

Es extraño encontrar grupos mixtos de niños y niñas, generalmente van agrupados por sexos, las niñas no suelen formar grupos de más de tres o cuatro, los niños sí suelen estar en grupos más numerosos. Según comenta el profesorado, eso es excepcional ya que siempre va acompañada de Adelaida, a quien atribuyen bastante influencia en sus decisiones. Comentan estos dos profesores que no termina de verse bien ubicada socioafectivamente, pasa por los requerimientos de las exigencias del aula sin destacar demasiado, prefiere pasar inadvertida y tampoco brilla en sus notas, aunque dicen que tiene más posibilidades de las que manifiesta. Insisten en que es la influencia de esta amiga quien le resta participación, por ejemplo en las actividades extraescolares o en las escuelas municipales de deporte.

7. Apuntes para la reflexión

Como exponíamos al inicio de este relato y a lo largo del mismo, la vida de Elena se siente afectada por elementos y circunstancias diversas que, difícilmente, podrían quedar enmarcadas en un patrón de “*adolescencia unificada*”.

Los significados contruidos por esta joven en diferentes ámbitos de su experiencia vital: familiar, social, afectiva, escolar, etc. aportan evidencias acerca de la manera particular e idiosincrásica en la que cada chica construye su proyecto adolescente. Deberá ir manteniendo una especial combinación atendiendo, por un lado, a su pertenencia a un grupo social de referencia mostrando, al mismo tiempo, el afianzamiento de su identificación y singularidad y, por otro, sus vivencias y referentes culturales y afectivos –como lo afirma en su pertenencia a la iglesia ortodoxa o los recuerdos afectivos intensos que mantiene de su país natal–, con su derecho legítimo a integrarse en la sociedad de acogida.

Existe un desconocimiento generalizado en la institución escolar respecto de la vida singular de estas chicas: sus historias socio-afectivas, sus preocupaciones, sus diversidades. La cultura escolar aparece tan ajustada a patrones academicistas que pareciera no existir vida social comunitaria: “*Yo sus situaciones sociales y personales las desconozco, a mí me da corte preguntar a la niña en qué trabajan sus padres o qué hace en el tiempo libre*” (afirmación de uno de los profesores entrevistados).

Sólo el tiempo dedicado a algunas materias consideradas de menor prestigio académico como la Educación Física, y dependiendo de la actitud del profesor/a ante la integración socioescolar de estas chicas, sirven como vehículo para establecer diálogo entre las diferentes culturas, entre los chicos y las chicas y entre éstos y el profesorado.

En este contexto escolar y, ante la ausencia de reconocimiento singular, esta chica se apega escolar y afectivamente a aquella profesora con la que establece una relación de mayor empatía sirviéndole de aliento y avance. De igual modo, se aleja del resto de compañeros y compañeras en sus ratos de ocio y descanso.

Conoce el valor de cambio que tienen los aprendizajes escolares y su traducción en calificaciones y la relación de esto con la obtención de un título para el desempeño futuro de profesiones bien remuneradas, lo que le lleva a mantener un equilibrio tácito con el contexto escolar.

Aparece evidenciada, de forma significativa, la forma particular de ser adolescente y de construir la adolescencia. Aún manteniendo características comunes con otras chicas de su edad, no podemos hablar de una realidad adolescente unificada ya que las caracterizaciones que la definen como etapa especialmente problemática, proclive a conductas de riesgo, tomadas como generalidad, reducen los matices y complejidad de esta etapa vital.

Referencias bibliográficas

- ABENOZA, R. (2004). *Identidad e inmigración. Orientaciones psicopedagógicas*. Madrid: MEC–Catarata.
- ANTÓN ÁLVAREZ, H. (2001). *Violencia, disciplina y convivencia escolar. Análisis crítico desde la perspectiva del profesorado y equipos directivos*. UNED.
- CASAMAYOR, G. (coord.) (2001). *Cómo dar respuesta a los conflictos: la disciplina en la enseñanza secundaria*. Barcelona: Graó.
- COLECTIVO IOE (2003). *La escolarización de hijas de familias inmigrantes*. Madrid: CIDE – Instituto de la Mujer.
- DUBAR, C. (2002). *La crisis de identidades. La interpretación de una mutación*. Barcelona: Bellaterra.
- FERNÁNDEZ, J. (Coord.) (2005). *Análisis de prácticas educativas en la escuela ante la inmigración*. Almería: UAL.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M.; G, J.M. & TERRÉN, E. (2008). “¿Fronteras en las aulas? Contacto transcultural y endogamia en las interacciones del alumnado”. *Revista de Educación*, 345, 183–205.
- FUNES, J. & ESSOMBA, M.A. (2004). “Eixos d’identificació del joves d’origen immigrat”. En BESALÚ & CLIMENT, *Construint identitats*. Barcelona: Mediterránea.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1998). *La transición a la educación secundaria*. Madrid: Morata.

- GIMENO SACRISTÁN, J. (2003). *El alumno como invención*. Madrid: Morata.
- HARRÉ, R. (1983) *Personal Being. A Theory for individual Psychology (Ways of Being)*. Oxford. Blackwell.
- HERNÁNDEZ, F. (2004). “Culturas juveniles, prácticas de subjetivación y educación escolar”. *Andalucía educativa*, 46.
- MALAAUF, A. (1999). *Les identitats que maten*. Barcelona: La campana.
- MACLURE, M. (1993). Arguing for Your Self: Identities as an organizing principle in Teacher Job and Lives. *British Educational Research Journal*. 19 (4), 311–322.
- SIGUAN, M. (2003). *Inmigración y adolescencia. Los restos de la interculturalidad*. Barcelona: Paidós Educador.
- RIVAS, J.I. (2010). “La configuración de identidades en la experiencia escolar. Escenarios, sujetos y relaciones”. *Revista de Educación* 353, 187–209.
- RODRÍGUEZ, D. (2006). “Momentos y circunstancias en la vida escolar de dos niñas inmigrantes”. En FERNÁNDEZ SIERRA, J. (coord.) (2006). *Componentes culturales y variables didácticas que influyen en la escolaridad de las niñas inmigrantes en Andalucía*. Almería: UAL.
- RODRÍGUEZ, D. (2008). “Niñas inmigrantes: construcción de sus identidades y expectativas de futuro”. *Investigación en la escuela* 64, 105–115.
- RODRÍGUEZ, D. (2009). “Chicas y chicos inmigrantes en su proceso de incorporación a un centro de Secundaria. ¿éxito o fracaso?”. *Revista Iberoamericana de Educación* 49, 4.
- TINAJAS, A. (2001). *Los conflictos de los pre-adolescentes en el instituto*. Guix, 266–267.
- YOUNGMAN, F. (1986). *Adult education and socialist pedagogy*. London: Croom Helm.

[i] Todos los nombres que aparecen a lo largo del relato son ficticios, garantizando así el anonimato.

[ii] El motivo de su llegada a España, hace apenas dos años, fue el reencuentro con su madre quién se adelantó en solitario para iniciar su proyecto migratorio.

[iii] Es conveniente apuntar que en nuestra provincia atendiendo a la red de centros (*Decreto 72/1996, de 20 de Febrero, por el que se regulan los criterios de admisión de alumnos y alumnas en los Centros docentes públicos y concertados de la Comunidad Autónoma de Andalucía, a excepción de los universitarios* (BOJA, 32, 12–3–1996) los estudiantes inmigrados suelen escolarizarse en centros de la periferia donde el alumnado autóctono también suele corresponderse con una clase social media/baja y, en general, de bajo rendimiento escolar.

[iv] Al llegar a España, compartieron durante un año casa con otra familia, recientemente se han ubicado en otra vivienda donde sólo habita su familia.

[v] Se denomina así a una asignatura sin contenido específico que se imparte a aquellos estudiantes que no acuden a las clases oficiales de religión católica.

[vi] Esta es el nombre abreviado del otro instituto del barrio donde además se imparte bachillerato y con una mayor población estudiantil.